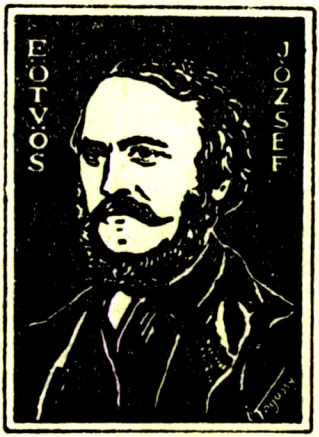
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



IV. évfolyam. 1940. szept.-okt. 7-8. szám.

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

A fejlődő gyermek és a tanítástery

Századunkat a lélek századának szokták nevezni. Kétségtelen, hogy a mai ember a szellem területeit keresi. A mult század embere részekre bontotta, az élettelenségig szétszedegette a vizsgált jelenségeket. A tökéletes pontosság és megbízhatóság eszköze és eszménye a gép lett. A tudományos positivizmus igyekezett az emberi szemlélő erőt is a géphez hasonlóan pontossá tenni, részekre darabolni és ezzel elszűkítette a szellem látóhatárát.

A mai ember érdeklődésének homlokterében az élet titkai állanak, nem lemérhető jelenségeikkel, hanem a fel nem mérhetőség távlataival. A mai ember szintézist keres, a lét összefüggéseit kutatja, az élet megmagyarázhatatlan gyökerei felé fordul, az ember ősi ösztönös megnyilatkozásai felé, ezért merít a vallás metafizikai forrásaiból, a népélet hagyományaiból s a fejlődő gyermeki lélek sajátos megnyilatkozásaiból. Mindkettő: az élet és a lélek eddig ismeretlen értékeket hozott felszínre a gyermeket kutató tudományban, a gyermektanulmányban.

A gyermek fejlődésének és lélektanának kutatása teremtette meg az új nevelés iskoláit, amelyek természetes életkeretbe állítják a gyermeket, hogy sajátos léttörvénye megmutatkozzék és a benne csirázó erők zavartalanul felszínre juthassanak. Az újítók felfogása szerint a művelődési javak az egyénhez intézett kérdések, melyekre a tanuló lelki alkatának minőségéhez és erejéhez mérten feldolgozással, kísérletezéssel, kutatással, vagy alkotással felel. Az új nevelés iskolái két problémát igyekeznek mindenekelőtt megoldani: a munkakeretet, amelyben a gyerek fejlődik és amelyet szeretnek „életkeretnek" nevezni a régi iskolák mesterséges világával szemben, és a tanulmányi anyagot, amelyet igyekeznek úgy kiválasztani, hogy provokálja és teremtő akcióba állítsa a gyermekben sarjadzó erőket.

Mi itt ez utóbbival óhajtunk foglalkozni: milyen szempontokat kövessen a gyermek szellemi és testi adottságaihoz és ezek fejlődésmenetéhez alkalmazkodó nevelés a tanterv kérdésében?

Ezt a kérdést két tényező egymáshoz viszonyításával lehet megvilágítani: az egyik a gyermek, a fejlődő ember testi és lelki organizmusa, a másik az értékvilág, szellemi célok és eszmék, melyek a mult tapasztalásából adódnak. Az egyik tényező: a gyermek lelki jelenségei lélektani törvényszerűséget mutatnak. E jelenségek az élet változását, dinamikáját, továbbfolyását és szüntelen változását tárják fel. A másik tényezőn logikai törvények uralkodnak; tartalma szerint az élet tapasztalatainak rendszerbe, osztályozásba, tagolt részekre és tudományszakokra történt csoportosítása.

A hagyományos iskolák tanulmányi anyagát Dewey, Amerika legnagyobb hatású filozófusa és pedagógusa, már 1902-ben lélektani bírálat mérlegére tette „The Child and the Curriculum", „A gyermek és a tanterv" című értekezésében. Dewey a logikai síkon mozgó tudósoknak, akik a tanterveket készítik s a gyermek szellemi szükségleteit ismerő lélekkutatóknak elentétes felfogását a következőkben jellemzi:

1. A tudomány a leghasználhatóbb formába sűríti össze a jövő számára a mult tapasztalait.

2. Ahhoz, hogy a közvetlen tapasztalás tudománnyá és tantárggyá váljék, az elkülönítő, az elvonó és osztályozó műveletek egész sorát kell végeznünk, ami a felnőttnek egészen magától értetődik, mert neki megszokott a dolgok logikai rendje. De a nevelőnek nem szabad elfelejtenie, hogy ezek a tankönyvekben található, mesterséges felépítésű ismeretömegek természetes helyükről kivont és általános elv szerint rendezett tények és nem a gyermek tapasztalásának termékei, hanem az emberiség tudományának elvonási eredményei:

Mindezekből Dewey azt a következtetést vonja le, hogy:

3. a tananyagot kapcsolatba kelt hozni a gyermek tapasztalásával. Vissza kell térni az élő valósághoz, amelynek a tanterv csak kivonata. Le kell fordítani a tantervet a lélektan nyelvére.

Dewey állásfoglalását a következőkben foglalhatjuk össze: A gyermek szűk és személyes világával szemben áll az iskola személytelen világa s ez olyan szellemi anyagokat kínál neki, melyek az idő és a tér végtelenségébe viszik ki. A gyermek életének érzelmi egységével szemben áll a tantervi és órarendi elkülönítés és felosztás. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag egész mindenségét. Ez a mindenség múló és mozgó, tartalma meglepően gyorsan bomlik szét és alakul újra. — Ezzel szemben az iskola felosztja és felszabdalja a világot. — A gyermek gyakorlati és érzelmi életével szemben áll az elrendezés és osztályozás elvont és logikai elve.

Ha elfogadjuk a gyermektanulmány álláspontját — : a nevelésben a jövendő élet hordozója, a gyermek a kiindulás, a központ, az ő fejlődése az eszmény —, ha elfogadjuk, hogy a személyiség megnyilatkozása és kibontakozása magasabbrendű, mint a tanterv logikai fokozatossága, akkor nyilvánvaló, hogy ellentmondó tények területén állunk, ahol szemben áll a tudomány érdeke és a lélekkutató meggyőződése és igazsága. A lélekkutatónak nem az az eszménye, hogy a gyermek ismereteket halmozzon fel, hanem hogy kifejlessze képességeit.

Dewey szerint a tankönyv és a tanítás versenyeznek abban, hogy a művelődés javait úgy mutassák be, amint azt a tudós látja. A fejlődő lélek szellemi horizontjának ismerete hiányában azonban elmulasztják a gyermek számára belső asszimilálódásra alkalmassá átalakítani a tanulmányi anyagot. Formális és szimbólikus világot nyujtanak feléje, melyet mint furcsaság-gyüjteményt zár magába. Iskolai munkája nem függ össze azzal, amit tapasztal, érez, lát és szeret. Magáévá kell tennie meggyőződéseket és véleményeket, tapasztalásokat és élményeket, amelyek nem az övéi. És ami lélektani szempontból legfontosabb: teljesen hiányoznak munkájának természetes hajtóerői, azaz a szellemi szerzemény sze-

mélyes motívumai és ezért nincs összefüggés az iskolai munkacél és a gyermek személyes szükséglete között.

Nézzük e kérdést más oldalról is: hogyan világítja meg E. Claparède, a nagy francia pszihológus és gyermekkutató, a gyermek fejlődési szükségletét?

Dewey még egyeztetni igyekszik a logikai álláspont igazát a lélektani állásponttal, ellenben Claparède, a funkcionális pedagógia harcosa, már csak pragmatikus-pszihológiai hajtóerőket ismer el a nevelés terén. (Az alábbiakban „Éducation Fonctionnelle" c. 1930-ban megjelent munkájára hivatkozunk.)

Mi a funkcionális álláspont a nevelésben?

A lelki jelenségek szerkezetével foglalkozó régebbi lélektan elemez s a jelenségek alkotórészeit és azok összefüggését kutatja. A funkcionális pszichológia viszont azt kérdezi, hogy valamely jelenségnek mi a célja, szerepe, funkciója az egész pszichofizikai lét szempontjából? A lelki jelenség mögött az egyetemes életfenntartó célt látja és az egyén életmegnyilvánulásainak egészére irányítja figyelmét.

A funkcionális lélektan állásfoglalását a tantervvel szemben a következőkben körvonalazzuk.

Ez a felfogás szakít az iskolai tevékenység szokásos módjaival: az egyes lelki működéseket (például az emlékezetet, a verbális megnyilatkozást) nem elszigetelten fejleszti, hanem a fejlődési céllal összefüggésben. Felteszi a kérdést, mit tanítsunk az egyes életkorokban, hogy vele a fejlődési korok funkcionális célját, vagyis az individuum fejlődésében életszakaszonként hasznos kibontakozást szolgáljuk. Felteszi a kérdést, milyen viszonyban áll egymással a világ és a gyermek? Mikor és hogyan nyujtandók a konkrét tapasztalatok, a szellemi hatások, hogy értelmet nyerjenek a gyermek szemében?

Ez a felfogás felismeri a gyermek fejlődésében az úgynevezett termékeny zónákat. Olyan szakaszai ezek a lelki érésnek, melyekben a fejlődő egyén különösképen fogékony bizonyos szellemi hatások befogadására. Ilyenkor az adott hatások szükségletet elégítenek ki és ezzel tökéletes asszimilálódáshoz vezetnek.

A funkcionális felfogás szerint fontos érvényesíteni a tanuló cselekvéseinek személyes rugóit. Személyes motívumból eredő munkához akarja juttatni a gyermeket: olyan helyzetet teremt közös vagy egyéni célok, tervek kialakításával, melyben a gyermek kényszer nélkül, önmagától akar cselekedni, tanulni, kutatni, adatokat összegyüjteni. Nem önmagukért e működésekért írat, olvastat, figyeltet meg, hanem a gyermek belső szükségletéből növeszti ki azt a körülményt, amelyben a konkrét és a személyes cél elérése érdekében írni, olvasni, megfigyelni, kutatni és ismeretet szerezni kell. Más feszültséggel veti magát bele a gyermek valamely kor történelmi miliőjének tanulmányozásába, ha azt tankönyve szövege nyomán kell megtanulnia, és ismét másképp, ha az a célja, hogy társainak eljátszásra történelmi jelenetet írjon és ehhez a legkülönbözőbb forrásmunkákban adatot, jellemzést keres.

Az újító nevelés szerint a nevelő munkája akkor áll lélektani alapon, ha ismeri és követi azokat az útmutatásokat, amelyek a gyermek

fejlődésének természetes menetében feltárulnak. Ezekben nyilvánul meg a szellemi növekedés egyetemes folyamata. A formálódó élet öncélú akarata és jellegzetessége gyermektömegek azonos, aktív magatartásában mutatkozik. A nevelői hivatás legmélyebb értelmét látó nevelőt az élet tisztelete járja át. Nem könyvekből és elvont spekulációkból merít, hanem az élet valóságából. Megfigyelő, kutató, életjelenségeket értelmezni tudó embert nevel magából, akit a valóság színpompás életteljessége és teremtő lendülete vezet. Gyermektömegek magatartásának megfigyelésével és összehasonlító vizsgálatával azt kutatja, hogy miféle normát, milyen egyezést mutat az egykorú gyerekek, egyes korosztályok fejlődése?

Milyen segítséget nyujt ehhez a szakirodalom? A gyermeki lélek kutatói általában — közöttük Dewey és Claparède is — „a" gyermekről írnak. De „a" gyermeket nem határolják körül a fejlődés életkori fázisainak pontosabb megjelölésével. Azok viszont, akik fejlődési fázisokkal foglalkoznak, — mint a genfi Piaget —, nem jellemzik a különböző életkorokat önmagukban, a szellemi szerzemények kitermelő szakaszaiként, hanem csak egyes szellemi területek fejlődésmenetét ismertetik. A szellemtudományi lélektan képviselője: E. Spranger szintétikus alapon mutatta be a serdülő gyermek fejlődési szakaszának rajzát. Megelőző magyar kutatásról nem tudva, 1927-ben azt írja, hogy tudtával nincs olyan munka, amely, mint „ifjúságlélektana", az egyes életszakaszok összefüggő karakterét bemutatná. Egy évvel később azonban Ch. Bühler „Kindheit uud Jugend" c. munkájának előszavában már ezt írja: „ez a könyv nem izolált funkciók fejlődését tárgyalja, hanem az egyes fejlődésszakaszok rajzát adja azzal a céllal, hogy a fejlődést egymásból kinövő, lépcsőzetesen zárt építményként mutassa be, mely a szakaszról-szakaszra növekedő fejlődést dinamikus hullám mozgásként ábrázolja."

Közel húsz évvel Spranger Ifjúságlélektanának elterjedése előtt, 1908-ban jelent meg Nagy László munkája: „Az érdeklődés lélektana", mely tiz-tizenkét éves magyar kutató-munkának összefoglalása. Ez a mű négy évvel később Meumann Pädagogische Monographien c. sorozatában német nyelven is közzététetett. Nagy László ebben a munkájában magyar falusi gyerekek le'ki megnyilatkozásának, az érdeklődés terén megmutatkozó aktív magatartásának jellegzetességét foglalja össze. De nem elégszik meg azzal az empirikus kutatásmóddal, mely a lélektan akkori állását jellemezte, nem írja le egyszerűen a jelenségeket, hanem keresi ezek mélyebb jelentését és keresi összefüggésüket a teljes fejlődésfolyamattal. Nagy László a szintétikus kutatómódnak új útjain, a későbbi szellemtudományi lélektan útján indult el, amikor életszimptomákat jelentésösszefüggésben mutatott be. A gyermeki érdeklődés megnyilatkozásában fejlődési jeleket látott meg, vitális tendenciák jeleit, amelyek életszakaszonként más-más fejlődésállomás jelenlétét mutatták be. A lélekkutatónak nagyszerű perspektivát nyujtó megállapítás ez, a nevelőnek azonban ennél többet ad: pozitív alapot arra, hogy munkájában mire támaszkodjék. Nagy László a gyermeki fejlődés szakaszainak összefoglaló jelentés-megállapitásával fejlődés-típustannak vetette meg

az alapját. Külföldön értékelték is jelentőségét, olyan mértékben, hogy a francia és német gyermektanulmányozók és pszichológusok munkái máig elismeréssel hivatkoznak rá. Munkájának folytatása, az 1918-ban megjelent „Didaktika fejlődéstani alapon" a magyar közoktatás kezébe adta a középfokú oktatás szerves szerkezetének tudományos exaktsággal felépített kulcsát. A pedagógiai spekuláció alkonyán jelent meg e mű, amikor már mindenfelé keresték a gyermek vitális megnyilatkozásait, konkrét élettényeit, hogy eleven életet vigyenek az iskolák fülledt és merev légkörébe. Különösen nagy szükség volt erre nálunk, mert a művelődésünkön és közoktatásunkon érezhető erős német hatás és Herbart téves pszichológiai alapon álló oktatási rendszere magyar, a népi lélek-ismeret alapján álló, gyökeres megújulás után kiáltott.

Nagy László „Didaktiká"-jában nemcsak a gyermeki aktivitás jellemző motivumait és a gyermeki életszakaszok rajzát adta, hanem a belőlük kisarjadó oktatástani következtetéseket is. Az egész ország területére kiterjedő kutatást szervezett: háromezernél több magyar gyermektanulmányozó kereste a magyar gyermek sajátosságainak és fejlődésének pozitivumait. Nagy László egyik problémája volt a gyermeki életkorral változó szellemi színvonal kikutatása. Megfigyelte, hogy ugyanazon szellemi hatással szemben hogyan módosul ugyanazon gyermekcsoport magatartása évről-évre. Mérlegelte a szellemi aktivitás motivumait a ható ingerek közötti kiválasztásban és a kiválasztás által felszínre hozott értékelésben. A megnyilatkozó magatartás-változásban és annak motivumaiban felismerte a szellemi élet fejlődés-rétegeződését. A megismert sajátosságok nem a személyes magatartás jegyei voltak — hiszen tömegek azonos körülmények közötti azonos magatartásáról volt szó — hanem személytelen, életkorhoz kötött jegyek, melyek az életkorral változnak. A gyermeki fejlődés-rétegeződésben Nagy László a részletjelenségek belső összefüggését, jelentésvonatkozását látta meg, tehát egy jelentésösszefüggés jellegzetes belső szerkezetét: a gyermeki magatartásformák belső strukturás fokozatait, fejlődésrendjét és értelmét. Az ő értelmezésében a gyermeki életkorok sajátos létformát kaptak sajátos feladattal más-más fejlődéscél szolgálatában.

Hibás következtetéshez jut a nevelés és oktatás területén minden olyan felfogás, amely nem a maga dinamizmusában és a lényegét alkotó változásban fogja fel a gyermeki életet. A gyermek élete folytonos erőkifejtés és funkciókban nyilvánul meg. Nem jelenség, hanem folyamat. A gyermek élete adaptáció, a környező életre kihatás, ezért tehát folytonos változásban, új és új megoldásokban jelentkező alkalmazkodás.

Az újító mozgalom ellenfelei a gyermeket — mert logikai műveletek végzésére bizonyos korban még nem érett meg — kezdetleges értelmi fokon álló tökéletlen felnőttként kezelik s igyekeznek őt kényszerrel és mesterséges fogásokkal minél előbb a felnőtt értelmi munkamódjára szoktatni. Ezzel szemben a biológia és fejlődéslélektan azt hangoztatja, hogy a gyermeki életkorok önmagukban tökéletes szellemi fegyverzetű szakaszok sajátos céllal és a fejlődés egész menetét szolgáló sajátos szellemi szerzeményekkel, melyeknek kitermelésére épen ezek a szakaszok hivatottak. A felnőttséggel mint pszichológiai állapot-

tal már azért sem lehet a gyermeket összehasonlítani, mert a gyermek egész léte más energiakifejtésre hivatott. A felnőtt tenziója, azaz vitális feszültségének mezeje, úgy viszonylik a gyermekéhez, mint a nyárspolgáré a zseniéhez. Az átlagos felnőtt szellemi tartalékokból él, cselekvéseit az életbirás és ökonomia érdekében a célszerű megszokás merev rendjébe gépiesíti, nem kíváncsi, nem lelkesedik, nem ég tűzben. A gyermek szellemi, testi, morális területen a felfedező ember tüzében ég, cselekvései tékozlók, érzelmi élete túlfűtött, életbírása szertelen.

Minden technikai munkaeszköz teherbíróképességét kipróbálják, csak a gyerek teherbíróképességét nem vizsgálják kellő tudományos felkészültséggel. Minden növény- és állatnemesítés a fajok életfeltételeinek és szükségleteinek gondos és elfogulatlan tanulmányozásával kezdődik, csak a gyerek, a nemzeti jövő legnagyobb értéke az, akit tudományos és szakszerű megismerés nélkül lehet vezetni és nemesíteni?

Európa országaiban Nagy László volt egyike az elsőnek, aki „Didaktika fejlődéstani alapon" című munkájában a gyermektanulmány tudományos módszereivel mutatta be a gyermeki fejlődés adottságaihoz, a gyermeki értelem teherbíróképességéhez és a gyermeki szellem sajátos értékrendszeréhez alkalmazkodó nevelő-oktatásnak és tantervnek a kísérletét. Bemutatta, hogy a tanterv szerkezete és alapvetése nem változhatik a változó politikai felfogások szerint, mert az ember fejlődése biológiai és pszichológiai szükségszerűségek sziklafalai között mozog. Ezeknek megtagadása a gyermeki élet energia- és értékveszteségével jár. A nemzeti közösség érdekében, a korszellemnek megfelelően kaphat a kulturjavak egyik vagy másik területe hangsúlyozottabb szerepet, a szellemi munka felosztásának rendje azonban belső fejlődési törvények által adott és megkötött. Bemutatta, hogy az életszakaszok létformát alakító állomások, melyek csak úgy érthetők, ha az egész fejlődésmenettel összefüggésben értelmezzük őket. E szakaszok számára kétéves időtartammal a sajátos cél elérésére külön-külön munka-szerkezetet dolgozott ki. Bemutatta a fejlődés szükségleteihez alkalmazkodó, felépítésében szerves szerkezetű tantervet, amelyben él a teremtő élet ritmusa és a szerves élet formáló ereje.

A magyar kezdeményezés e tervvel nem áll elszigetelt furcsaságként egyedül. Adolf Ferrière, az új nevelés világhírű harcosa, dolgozott ki lényegében Nagy Lászlóéval egyező tervet. Ed. Claparède „Ecole sur mesure" („A gyermekre szabott iskola") címen megírja nagyhatású könyvét, amelyben tökéletes lélektani talajra állítja a fejlődő gyermek tanításproblémáját és ugyanakkor teljesen elveti Herbartot, a magyar iskolákban ma is követett német rendszer megalapítóját. Később Tumlirtz osztrák egyetemi tanár adott ki hasonló munkát, végül pedig Spranger igazolta a gyermektanulmányi álláspontot azzal, hogy a szellemtudományi lélektan eszközeivel elmélyítette az empirikus alapon nyert adatokat és bemutatta a serdülés korának, a 14—19 éves korig terjedő időnek belső szellemi atmoszféráját „Psychologie des Jugendalters" c. munkájában. Amikor Spranger az objektív szellemi értékeknek és a serdülő léleknek egymáshoz viszonyítását és vonatkozását kifejti, megerősíti és igazolja a gyermektanulmányi kezdeményezéseket és tudomá-

nyos lélektani alapját adja egy fejlődéstípustanra építendő tantervnek.

A tanterv számára Nagy László megállapításából két alapelv világlik ki:

1. Minden fejlődési időszaknak megvan a maga sajátos jellege, melyet a tanításban csak úgy érvényesíthetünk, ha egy-egy osztály egész tanulmányi szerkezetét külön-külön készítjük el. A fejlődésszakaszok külön lélektani célt szolgálnak, külön problémát oldanak meg; ennek megfelelően a fejlődéslélektani célhoz kell hogy igazodjék a tantárgyak csoportosítása, viszonyítása és egyensúlya.

2. Egységes, organikus tanulmányi szerkezetet csakis a fejlődő gyermek életigénye s a művelődési anyag közötti összhangból lehet kiépíteni. A tanítás anyagának nálunk szokásban levő szakok szerinti csoportosítása lélektanilag hibás. A tantárgyi érdek nem helyezhető a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé.

A fejlődés törvényszerűségét figyelembe nem vevő tanterv nem dolgozza ki egy-egy osztály tanulmányi szerkezetét külön-külön, hanem szakok szerint csoportosítja a tanítandó tanulmányi anyagot. Nyilvánvalóan a „tantárgy" érdekeit, szempontjait, a tantárgy terén elérendő célt látja maga előtt, az anyagot mennyiségi alapon osztja fel. A gyermeki elme teherbíróképességének ötletszerű, nem tudományos eszközökkel történt megállapítása azt eredményezi, hogy a tanterv egy-egy életkornak szellemi szintjét, hol alacsonyabbra, hol magasabbra veszi. A gyermek szellemi igényének ismerete híján egy-egy értékes életkor, — amilyen pl. a tapasztalatszerzés kora: a 10—11 éves kor, vagy a serdülés kora — szellemi meddőségre és kielégítetlenségre kárhoztatik. A szaktárgyak öncélúsága azt eredményezi, hogy ha egy osztály tanulmányi anyagát külön-külön osztályonként vizsgáljuk, kínos rendetlenségre akadunk. Az 1937. évi ma is érvényes leányliceumi tanterv szerint pl. a tanulók az V. osztály történelmi óráin a középkort tanulják, a művészettörténetben az ókort, vallástörténetben a reformáció korát, a magyar órákon retorikát, ami azt jelenti, hogy jelentékeny időn keresztül a szónoki beszédek tárgyalásával kapcsolatosan a legújabb idők történelmével is foglalkoznak, természetesen minden történelmi perspektiva nélkül. Lehet-e ilyen súlyos hiba mellett a tanulókban egységes szellemtörténeti alapon kiépíteni a századok és korok lelkét? Lehet-e történelmi atmoszférába állítani az olyan tanulót, akit egymásután következő órákon — még hozzá más-más felfogású és álláspontot képviselő tanárnak négy óráján keresztül — a történelem világának négy különböző időszakába vezetnek el és hozzá négyféle felfogás és értékelés szerint? Lehet-e nevelő, lélekformáló hatása az ilyen szétszóró, bizonyára ellentmondásokkal teli perspektivát nyujtó tanításnak? Lehet-e egyáltalában a történelmi korokban változó ember lelki arculatát szellemtörténeti vonatkozásban másképen tanítani, mint egységes és szintétikus összefogottságban, a globális láttatás keretében? Úgy hogy a kortörténelmi, gazdasági és társadalmi fejlődését ugyanazon kor irodalmi, művészeti alkotásainak szellemisége világítja meg? Egyik szellemi területet a másik nélkül nem lehet átélni, életszerűségében megismerni. Az emberi művelődés egységes szellemi színtér több oldalról (történelmi,

társadalmi, gazgasági, irodalmi, művészi és zenei oldalról) megvilágítva. A szellemi élet egységét magyarázó lélektan törvénye azt követeli, hogy az emberi élet történelmi változását mutató 3—4 tantárgyat — a politikai, gazdasági, társadalmi fejlődésé, valamint az irodalom- és művészettörténetet egységes korokban, az egységes szellemi életet nem szabdalva szét és nem hamisítva meg lényegében „az ember művelődésének korszakai" keretében egyesítve mutassuk be.

Nincs terünk e kérdés részleteinek folytatására. Csak azt hangsúlyozzuk, hogy a fent töredékesen bemutatott hibáknál is lényegesebb a nem lélektani alapon szerkesztett tantervnek az a hiánya, hogy nem vesz tudomást az életkorokban mutatkozó sajátos szellemi igényről, amely korok szerint más-más tantárgy fontosságát és hangsúlyozását követeli. A fejlődéstipustani alapra állított tanterv elismeri, hogy a gyermek vonzódása bizonyos szellemi területekhez bontakozó lelki életének értékrendszerét jelenti: vonzásterületeket, amelyeken szellemi termékenység és lelki formálódás kíséri munkáját. Nem mindennek van lélekformáló értéke, amit tanítunk, de hiba épen azt a művelődési értéket egyáltalában nem nyujtani, vagy nem akkor nyujtani, amikor az iránta való fogékonyság a legnagyobb. Ezt a követelményt Claparède, Nagy László, Spranger egyaránt erősen hangsúlyozza.

Ha nevelői hatásainkkal lendítő erővel akarunk bent állni a gyermek világát kitöltő életben, akkor ismernünk kell a gyermeki életszakaszokat a maguk összetettségükben. Nem elég ismernünk a gyermek értelmi elfogadóképességét, ismernünk kell a gyermeknek a világot átfogó értékrendjét is. A lélek s az érték között intencionális-teleologikus kapcsolat van. Értékelés nélkül nem lehet belső azonosulást várni. De a gyermek s a kulturhatások között fennálló sajátos értékrendszert erőszakolni sem lehet. A szellem vonzódásának és cselekvő erőket mozgásba hozó hatásainak is megvan a maguk sajátos talaja: termékeny rétege. E réteget akkor ismerjük fel, amikor a tanítás nem leckefelmondás, hanem szabad kutatásban és feldolgozásokban, közös célkitűzésekben, tervezésekben, önálló szervezkedésben, szabad munkatársulásokban ad alkalmat a tanuló személyes állásfoglalásának a bemutatására.

Az elmondottakat a következőkben foglalhatjuk össze: A gyermek fejlődésének ismerete megkívánja, hogy

— állítsunk a mai tudománymethodikai eljárás helyébe lélekfejlődéstani szempontokat a művelődési javak tantervi kijelölésében;

— törekedjünk a fejlődési szakaszokat jellemző szellemi aktivitás sajátosságának felismerésére és ezen az úton állapítsuk meg a nevelés és tanítás totális hatásait szolgáló tennivalókat;

— készítsünk az egyes fejlődési szakaszok számára külön-külön tanulmányi szerkezetet, hogy nevelési szándékaink párhuzamosan haladjanak az életszakaszokban érlelődő sajátos fejlődési céllal.

Domokos Lászlóné.

Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása.

(Folytatás)*

Irta: Boda István.

IV.

Egyetlen példán szemléltetni kívánom, hogy a mondott személyiségvizsgálatok hogyan bontakoztatják elénk vizsgálati személyeinknek a *fajta-típustól* is meghatározott lelki jellegzetességeit.

Arra a kérdésre: *Szeret-e másokkal együtt lenni?; szeret-e velük együtt is dolgozni, vagy inkább csak magában szeret lenni és szívesebben dolgozik egymagában?*, egy magyar származású diák — nevezzük *A*-nak — így felelt: „*Nem*, csak egy fiúval, a *barátommal*". Érezzük ebből a válaszból, hogy e gyermek számára az emberek *általában* nem nagyon fontosak, csak *egy* fiút enged magához közel, a barátját. Érdekes e barátjához kapcsolódó, mély érzelmi kapcsolatának *nyomatékosított* hangsúlyozása is: a „barátom" szót kis. személyünk alá is húzza.[1] Összehasonlításul közlöm *A* egy iskolatársának, egy *másfajtájú* diáknak — nevezzük *B*-nek — ugyane kérdésre adott válaszát: „*Igen*, szeretek együttlenni és együttdolgozni is másokkal". Ez a válasz az emberekkel általában (—egyelőre nem tudjuk, milyen okokból és céllal—) szorosabb kapcsolatokat fenntartó gyermeknek felelete.

Arra a kérdésre: *Hogyan szokott gyakrabban és szívesebben cselekedni: úgy-e, ahogy éppen jön, egy hirtelen ötlet, gondolat, impulzus, érzés hatására, vagy hosszas és gondos megfontolás után?*", *A* így felelt: „*Hirtelenül*". *B* válasza: „Jobban szeretek ösztönszerűen cselekedni, *de ezért haragszom magamra*... „Míg *A* válasza ezúttal is jellegzetes rövid-tömör formában, a kis. személyünknek *természetesen* megfelelő *spontánságot* juttatja kifejezésre, *B* — akinek válasza, első részében nem fejezi ki pontosan a fajta *átlagos* beállítódását — *haragszik magára* ösztönös-agresszív spontánsága miatt, leleplezve ezzel a benne is megnyilatkozó erősebb hajlandóságot a *meggondolt*, elővigyázatos, óvatos, körültekintő, célszerűen alkalmazkodó reakciók irányában.[2]

---

* Az első közleményt l. a *Nevelésügyi Szemle* f. évi május—júniusi számában (102—109. l.)

[1] Néhány másik magyar gyermek válasza: „Együtt lenni igen, de *nem mindig; dolgozni* jobb *egyedül*", „Legszívesebben *egyedül dolgozom*", „Másokkal együtt lenni szeretek, de mással dolgozni már kevésbbé. Egyedül a *magam elgondolása* szerint cselekszem és a *magam belátása* szerint, ezt szeretem", „*Teljesen a hangulatomtól* függ. Dolgozni egyedül. Néha *terhemre vannak az emberek*".

[2] Az *elhatározás* és az elhatározást követő *végrehajtás* gyorsasága iránt érdeklődő kérdésben *A* a következőképen felelt: „*Gyorsan* (— t. i. határoz —). *Nem fontolgatok*, mert ugyanazt kaphatom eredményül, amit a gyors határozással. *Ez lutri. Vagy rossz.* Az ember inkább bízza magát ösztöneire, mint a józan észre". — A válasz jellemző, bizonyos szempontból szomorú is, főleg olyan nép fiától, amelyik *képes* — ha éppen *akarja* — *rendkívül józan* értelmi megfontolásokra is. Önkénytelenül tolul fel, ily válaszokat kapva, a keserű kérdés: hát *egyáltalában meglátszik-e* az ilyen gyermeken, hogy — a szülői nevelésről nem is szólva — az iskolában már legalább tíz-tizenegy-tizenkettő évig, ahogy mondani szokás: józanul „*nevelték*"?

Arra a kérdésre: *Gyakran szokott-e haragra lobbani, vagy ritkán? Ha valamiért haragra lobban, ha fölingerlik, stb., mit szokott csinálni...?* *A* így válaszolt: „*Igen*; ha *gyengébb* (t. i. aki felháborította), akkor magambafojtom, ha *erősebb*, dühvel kinevetem". *B* azonban így felelt: „*Ritkán.* Legszívesebben visszatartom haragomat, sokszor a gyávaságig hagyom magam bántani... Legszívesebben *gúnyos, fölényes* választ adok, ha ingerült vagyok". — *B* válasza jól mutatja e fajtának nem az *egyenes szembeszállásban* megnyilatkozó, de gyakran a fölényeskedés és gúny *külsőleges kompenzációt* adó megnyilatkozásába menekvő reakcióját. Egyébként e ponton magyar diákunk is mutat bizonyos *megtörtséget:* megelégszik az ellenfélnek valami dacos-dühös, de *nyílt* szembenevetésével. Spontán megnyilatkozású erős *morális* érzékre és lovagiasságra, egyben az önlegyőzés képességére is vall azonban, hogy a *gyöngébb* ellenféllel szemben visszatartja magát.

Arra a kérdésre: *Mit szeret jobban: az eseményeket (pl. társai játékát, veszekedését, az emberek tülekedései stb.) csak úgy kívülről, távolról szemlélni, vagy pedig beleavatkozni a dolgokba, a játékba, vitákba, talán a verekedésbe is?,* *A* így felelt: „*Beleavatkozni,* ha érdekel és rám nézve hasznosnak találom. Nem érdekelnek máskülönben az emberek vitái, ügyei. A *verekedést* azonban kedvelem, ha nem folyik vér". *B* felelete: „Mindenesetre jobban szeretem *kívülről* nézni a dolgokat, de ha elkerülhetem, *még nézni sem* szeretem... Ha belemerülök valamilyen *vitába, veszekedésbe,* bele nem szólok, legfeljebb halk, de szemtelen megjegyzést teszek". Érdekes az egybevetés *A* és *B* felelete között mind a *beleavatkozás* vágya, mind a *vita-veszekedés és a verekedés* különböző értékelése, mind a *reakciómód* egyenessége, illetve kompenzációs megnyilatkozása tekintetében.

Bízik-e saját magában, abban, hogy el tudja végezni a feladatát, hogy állásában meg tud felelni, vagy pedig nem?, hangzott egy további kérdés. — E kérdésre *A*-nak rövid, határozott felelete csak ennyi: „*Nagyon*". Ezzel szemben *B*-nek (ismét nagy leleplező értékű) válasza a következő: „*Nem* bízom magamban, annyira legalábbis nem, amennyire szeretnék. Az az önteltség, amim van, nem jelent még bizalmat magammal szemben").[3]

Kérdés: *Mit gondol: vajjon* maga *könnyebben vagy nehezebben sértődik-e meg, mint mások: barátai vagy magával egykorú ismerősei?* *A* így felelt: „*Könnyebben.* (Kérdés, hogy ki sért meg!) Inkább csak *pajtástól tűröm el* a sértést". (Kis. személyünk *maga* húzta alá a (csak) „pajtástól" és a „tűröm el" kifejezést) — *B* felelete: „*Nehezebben*". (Fajtája valóban általában is igen nehezen sérthető meg komolyan, éles ellentétben a magyar fajtájú gyermekekkel és felnőttekkel.)

Igen, valami meglátszik: az, hogy ezt a nagy morális érzékű, józan értelmű, mélv érzésű magyar gyermeket is (—mint annyi társát—) sikerült a nevelésnek az élet számára nem felszabadítania, de már egy kissé *megtörnie* — amint alább jobban ki fog tűnni.

[3] A magyar diákok nagy többsége föltétlenül bízik magában, válaszukhoz gyakran még hozzá is teszik a nyomatékosító „mindig", „minden tekintetben", „föltétlenül" stb. nyomatékosító szókat. Egyúttal azonban sok válasz tesz tanúságot az *önértékelés józanságáról.* — A *B* fajtájához tartozó diákoknak *csaknem mindenikénél* baj van az önbizalommal.

Kérdés: *Ha valamit megtagadnak magától, ha nem teszik azt, amit szeretne, ha nem fogadják el azt, amit mond, akkor mit érez, mivel válaszol, mit csinál? A* így válaszolt: „Nem szólok semmit, *csak otthagyom* azt, aki *nem teszi kedvemet.* Akár szülő, akár iskolatárs legyen az." Szép példa ez a válasz, sok egyéb jellegzetessége mellett, a magyar *dacra* is.[4] *B* válasza: „Ha megvan rá a lehetőség, *veszekszem,* sőt összeveszek az illetővel, de ha pl. olyanról van szó, *akivel szemben tehetetlen* vagyok, *hamar napirendre* térek a dolog felett. Kívánságom nem teljesülése nem nagyon bánt." (Jellemző e válaszban, egyebek mellett, a veszekedés-vágy is — amelyik sok magyar gyermek előtt komolytalan dolog —, de az is, hogy a *B* fajtájú gyermek — a magyarral ellentétben — az *erősebb* ellenfél előtt hátrál meg (és pedig igen könnyen), és csak a gyöngébbel akaszkodik össze, — persze (nem a verekedésig, de) csak a veszekedésig, sőt összeveszésig. *A* vele szemben — láttuk — maga is a lovagias-bátor magyar viselkedésre mutatott hajlamot, ugyanez tűnik ki egy másik érdekes magyar feleletből is, amelyet a könnyen haragvás kérdésében kaptam (... „ha *gyengébb, fiatalabb,* — t. i. az ellenfél — akkor *szóval,* ha *egyforma erős vagy erősebb, akkor tettleg* torolom meg (az előbbi *férfiatlanság* volna, utóbbinál nincs veszteni valóm)".

A *siker* és *sikertelenség* kérdésében adott válaszok is jellemzőek. *A* az elért sikernek reá tett hatásáról a következőt mondja: „Jó érzés, és *tettre sarkall.* Ha ugyanabban a dologban, amelyben a dicséretet kaptam, hibát követek el, szétfoszlik a dicséreten érzett *magambiztos érzés*". Érezzük, hogy itt a külső siker és érvényesülés nem *magáért a sikerért,* hanem a *természettől* a magasabbrendűség irányában fejlődni

[4] E kérdésben egy másik magyar gyermek is így felelt: „Ha valamit kérek, pl. és nem kapom meg, *egyszerűen otthagyok mindenkit,* és *többet nem* kérem. Ha szükséges az, akkor *előbb-utóbb úgy is meg kell kapnom*" (itt is *dac*-reakció; de jellemző egy sajátos, nyugodt, fölényes, optimista *biztosság-érzés* is, amelyik sokszor igen oktalan-ostoba módon játszik bele a magyar „közönyös" passzivitásba — diákunk meg *„kell"* hogy kapja, amire szüksége van.) Egy másik *B* fajtájú gyermek válasza: igyekszik *„logikával megérteni"*, hogy miért tagadták meg tőle a dolgot; *megvitatja* a kérdést, igyekszik *belátni;* ha tévedett, *bevallja.* Eleinte indulatos, de aztán rendszerint *visszavonul;* csak akkor nem, ha *„jóltétlen igazát"* érzi. Megérdemli a felemlítést egy *osztálykísérlet:* A *B*-vel egy fajtájú *30* diák közül 9 törekednék, a nyert feleletek szerint, mások *meggyőzésére,* további *6* diák másokkal szemben *megértésvágyat* és arra való készséget mutatott, hogy a szembenálló fél által *meggyőzni engedje magát.* A *8* biztosan *nem* ehhez a fajtához tartozó osztálytárs között azonban *egy sem* akadt, akinek felelete a szemben álló fél eljárásának *megértésére* való törekvést, sőt csak a *felvilágosításkérés* gondját is mutatta volna, és ugyancsak *senki* nem akadt, aki akár csupán az arravaló törekvést fejezte volna ki, hogy *ő* győzze meg a másikat. Spontán válaszaikat, első reakcióikat *csak* a saját maguk érzései és felförő indulatai határozzák meg. Feleleteikben, ezenfelül semmi nem utal a *logika* iránt, vagy a *vitatkozás* után való probléma-tisztázás iráut való különösebb előszeretetre, és semmi jelét nem kapjuk az okos és körültekintő *alkalmazkodásra* való törekvésnek sem. Ez az egyetlen kicsiny, de cáfolhatatlan és kibeszélhetetlen adat is arra mutat, hogy — bizonyos, az életben való sikeres érvényesülés tekintetében igen lényeges pontokon — *gyönge* eredményt mutat fel iskolai nevelésünk. Vajjon nincs-e, még mindig, itt az ideje annak, hogy egy kicsit mélyebbre nézzünk, magunkba szálljunk, és végre okosan, a realitáshoz való helyes alkalmazkodással próbáljunk javítani a magyar nevelés hibáin?

vágyó magyar gyermekben a benső megelégedettség miatt fontos: *ezért* származik *benső elégedetlenség,* ha észreveszi, hogy ugyane dologban valami hibát követett el: ekkor már hiába volt a multkori siker, szétfoszlik a „magabiztos" érzés, mert ennek a gyermeknek számára ez a benső maga-érzés és maga-bízás a fontos.[5] (A *sikertelenség* hatásáról is megfelelő beállítódással vall: „Sokáig bánt, míg helyre nem hozom azt".) — *B* válasza: „A sikernek addig örülök, (és pedig nagyon örülök), amíg van valaki, *akinek elmondhatom,* míg henceghetek vele".

„Ha egy célt kitűz, ha valamit feltesz magában, vajjon kitart-e sokáig célja vagy elhatározása mellett, vagy pedig hamar lemond róluk? (Kitart-e akkor is, ha akadályokra talál?)", szólt egy további kérdés. *A* így felelt: „Igen. Csak a gyáva és gyenge ember nem áll helyt *önmagáért* és *elveiért*".

Egy-két részlet végül *A* diákunk nehány más feleletéből: „Utálom a rendetlen és hebehurgya embereket, a *gyerekes tetteket*". (—Sajátos, férfias komolyságszeretet—). („Tud-e és szeret-e engedelmeskedni?") *„Tudok, de nem szeretek. Feljebbvaló* parancsát készséggel teljesítem, de *másnak nem* szeretek engedelmeskedni." A *leggyakrabban* talált magyar felelet: „tudok, de *nem szeretek*", reávall arra, hogy eddigi nevelésünk ezzel a természetes úton magát annyira spontán készséggel *fegyelmezni képes* néppel *mindmáig nem tudta általában megszerettetni* az engedelmeskedést.

Egyelőre vonjuk le az adott szemléltető példákból azt a kettős általános tanulságot, hogy *a)* iskoláink növendékeinek benső, lelki beállítódásai terén okkal *több és nagyobb típus*-különbségek vannak, fajtáik szerint is, mint amilyen különbségekkel nevelői gyakorlatunkban eddig rendszerint számolni szoktunk és hogy *b)* eddigi történeti nevelésünk — az életben való gyakorlati érvényesülés szempontjából (valamint növendékeink legakadálytalanabb kifejlése és benső kiegyensúlyozottságra és megelégedettségre jutása tekintetében) is igen jelentős pontokon *nem jól tudta elvégezni* azt, amit a magyar neveléstől joggal elvárhatunk, és amire egy, a magyarság *lelki jellegzetességeinek jobb ismeretére alapozott* magyar nevelés *ténylegesen eljutni* képes volna.

V.

A következőkben röviden vázoljuk a helyes nevelésnek a „magyar személyiség" néhány alapvető fontosságú jellegzetességéhez kapcsolodó sajátos magyar feladatait.

Középponti fontosságú alapjellegzetesség az *akciók és reakciók spontánsága.* A magyar ember túlságosan hajlamos arra, hogy — gátolatlan, *egyenes szókimondással — azonnal* véleményt nyilvánítson, hogy *első impulzusainak* hatására — óvatos *elővigyázatosság* nélkül, célszerű *alkalmazkodást* (sem tárgyi körülményekhez, sem *emberekhez*), nem keresve — azonnal *határozzon és cselekedjék,* hogy meggondolás nélkül azonnal *beleavatkozzék* az őt érdeklő dolgokba, kitegye magát — feles-

[5] Egy-két magyar válasz: „Örülök a sikernek, nem szeretem *felfújni;* kellemesen gondolok rá később, *és kész!*" „Boldog vagyok, de *hamar* elmúlik". „...*pillanatnyilag* örülök, de ez az érzésem hamar elmulik". „A siker *új ösztönzést* jelent számomra. A siker érzete általában *hamar* elszáll.

legesen is — a *veszélyeknek* („veszélytől nem félek") és így tovább. E spontán virtusos lendületében az *emberek*, a többiek, mintha *általában* nem is volnának fontosak számára és még, ha *szereti* is az embereket (— és általában szereti —), és ha szívesen van is emberek társaságában, *dolgozni*, komoly munkát végezni már inkább *egyedül* szeret (nem csoportban, „nyáj"-ban), és nem egyszer mutat bizonyos *közönyt*, vagy hangoztat különös *kikötéseket*. Ha véleményét nem fogadják el, a magyar gyermek nem igen törekszik a többiek *meggyőzésére*, és, sajnos, *megérteni* sem nagyon igyekszik őket, sőt még nem is nagyon kíváncsi érveikre. (Inkább egyszerűen hátat fordít nekik és faképnél hagyja őket). Reakciói, cselekvései előtt nem is igen *kérdezget* meg másokat, nem szalad hozzájuk tanácsért: inkább cselekszik, amint éppen jön, amint neki tetszik. Nem érdekli túlságosan másoknak róla alkotott *véleménye* sem. — De nem vet elegendő súlyt az életben való gyakorlati érvényesülés, a siker, a haszon *tárgyi* előfeltételeire sem, és gyakran magának a *sikernek, haszonnak, érvényesülésnek* problémája, valamint a célszerű alkalmazkodás feladata sem tud benne a kívánatos benső súlyhoz jutni.

A nevelés feladata e jegyekkel szemben azonnal nyilvánvaló: legelőbb *többet* kell törődnünk azzal, hogy a magyar gyermek a maga első impulzusain, indulatain, kitörni készülő heveskedésein erőt venni tudjon. Ellenőrzés és felülbírálat tárgyává kell tennünk morálisan bármennyire tetsző szókimondásvágyát is. Képessé kell tennünk arra, hogy magára tudja kényszeríteni a józan önuralmat, a kellő elővigyázatosságú és körültekintő célszerű alkalmazkodást, amelyhez sokszor csak igen kényszeredetten, ímmel-ámmal fordul, mintha az teher, nyűg volna számára.[6] Ez a nevelői feladat elvégezhető, mert — mint már utaltunk rá — azok a képességek, amelyek a kívánatos nagyobb (és szívesebben vállalt) önuralomra képessé tehetnék, mind megvannak benne (— így a józan és belátó értelemnek, az önfegyelmezésnek, az egyébként oly ritka igazi *maga fölé emelkedésnek* képességei is —), ám a magyar csak bizonyos esetekben hajlamos *önként* élni vele, olyankor, amikor ez *neki magának* ínyére van, de nem szívesen él velük parancsra, kényszerből, vagy akár pusztán a tőlük várható haszonért. *Ezért* kell különösen fontosnak tartanunk, hogy úgy szoktassuk rá ezekre a jegyekre a magyar gyermeket, hogy *szívesen* vállalja ez önlegyőzéseket és maga-megtartásokat, ami csak akkor történhetik meg, ha egyfelől maga iránt a célszerű *alkalmazkodás* iránt több *vágyat* kelẗünk benne, másfelől a helyes alkalmazkodás *személyi*-emberi és *tárgyi*-dologi tényezői iránt is több feléjük forduló meleg érdeklődést ébresztünk. — Az *emberekhez* való viszonyban mélyíteni kell a magyar gyermekben a *szociális egybetartozás* érzését is (— gondoljunk e probléma általános társadalmi fontosságára is —).[7] Az egymás *mellett* egymástól *idegenül* élő magyarok

[6] A magyar gyermek gyakran csak akkor „fontol meg" valamit, ha ez neki éppen „tetszik", vagy „ha nagyon komoly" a dolog, esetleg csak, ha éppen „ideje" van rá.

[7] Legyen *több tekintettel* másokra (— hiszen a finom tapintat-érzés kifejlesztésében is igen erős *természetes* hajlandóságokra támaszkodhatunk gyermekeink-

egyenkénti elszigetelődése, nyilvánvalóan, akár a *magyarság rovására is* kihasználható.

Az a követelmény, hogy a magyar gyermek a szükséges önlegyőzést, önmegtartást *szívesen* vállalja magára, azért is fontos, mert a *kényszer-elfojtást* a magyar gyermek, testi-lelki egészségének súlyos kára nélkül, egyszerűen *nem birja el.* Ez a pont különös figyelmet érdemel: sok ember van, aki — örökölt faji és népi típusának megfelelően — a neki nem tetszőbe, a kényszerbe könnyen, hátramaradó benső elégetlenségek és továbbnyugtalanító feszültségek nélkül beletörődik, leszámol a dologgal (esetleg csak *gyávaság*ból, máskor „okosan" *számító* opportunizmusból, ismét máskor egy könnyed *filozófikus* felülemelkedéssel, és í. t.): ám a magyar, aki a számára *objektíve* talán legjelentősebb dolgokkal szemben is meglepő könnyűséggel, sokszor valósággal bűnös hanyagsággal és nemtörődömséggel képes önmaga és érdekei fölé kerülni, más esetekben, oly pontokon, amelyekhez a *maga* „kedvét" és büszkeségét odakapcsolja, a világnak talán legnehezebben önlegyőzésre bírható embere. A kényszerelfojtás után lelkében állandó feszültség marad, úrrá lesz benne — mint új meg új Bánk bánban — egy *meglepetésekre* könnyen elvezető, kiszámíthatatlan következményű elégedetlenség, forrongás, egyensúlyozatlanság, egy váltakozó eredményű harc egyfelől a magát megadni nem hajlamos egyénnek nehezen fékezhető *spontán kitörésvágya* és másfelől az *önelfojtás* kényszere között, hogy aztán esetleg váratlan és oktalan kitörésekben, *nem a maga helyén*,[8] és nem egyszer teljesen kiszámíthatatlanul jusson kirobbanáshoz az elfojtott indulat vagy hogy éppen ilyen váratlanul következzenek el túlzó és felesleges meghunyászkodások ott, ahol az előzmények után ez éppen nem volt várható. A legjobb nevelői eljárás az, hogy *szelíd* és *kevés* szóval (nehogy a *dacot* váltsuk ki), nagyon egyszerűen, de *józanul*, értelmesen figyelmeztetjük hibáira a magyar gyermeket, legyezgetve egy kicsit büszkeségét és hiúságát, elismerve és dícsérve reális értelmi, érzelmi, morális értékeit is.

Sokszor említett és közönségesen ismert magyar vonás a *hangulati változékonyság*, de — tegyük hozzá mindjárt — az a (más fajtájú diákjainknál hasonló gyakorisággal távolról sem jelentkező) jellegzetesség is, hogy a hangulattól való befolyásoltság a magyar gyermeknek *mindenfajta reakciójába belejátszik.* Talán ez a pont szemléltetheti a legjobban azt, amit — a magyar személyiség egyik igen sajátságos jegye-

ben —), érezze főleg jobban, hogy *ő is* reájuk szorulhat, hogy a többiek hasznára lehetnek, hogy mások véleménye az övénél jobb lehet, hogy legalábbis „több szem többet lát", hogy nem *szégyenletes* dolog, és nem a maga kisebbségének elismerését, nem a szolgai megalázkodást jelenti, ha másokhoz fordul megbeszélésre, vagy tanácsért, és í. t. Igyekezzék *bensőleg* átvenni másnak a véleményét, ennek előfeltételeként képessé válva arra, hogy magát mintegy *belehelyezze* mások lelki világába, érzelmi világába, beállítódásmódjába, és hogy a más ember én-jét, érzéseit, beállítódását mintegy a magáévá tehesse.

[8] Egy jószemű külföldi, *Mosca* Rudolf prof., a Közgazdaságtud. Kar olasz *„Circolo"*-jában tartott ezévi előadásában — a magyar történelemben, intézménykialakulásokban és a mai magyar életben mindenfele egy nem helyén való, *„spostato"* reakciómódot talált jellegzetesnek.

ként — „*ellentéteknek együtt:* egymás *mellett* vagy egymást felváltva" való megnyilatkozásaként különíthetünk el. Erre a magyar egymásmellettiségre az jellemző, hogy a szélsőséges jegyek egyike *nem nyomja el*, nem fojtja az öntudat alá a másikat, és a szélsőségek, néha egészen hirtelen és váratlan egymást-fölváltással, *egymásután*, nem egyszer pedig — valami különös színt adva — *együttesen*, egyszerre jelentkeznek, egy furcsa, különös magyar ötvözetben. (Idetartozik a „*sírva-vigadás*" ismeretes jellegzetessége is). De éppen ezért: nem vezetnek mély benső konfliktusokba, *abnormis* reakciókba, pszichotikus (elmebajos, hisztériás vagy súlyosabb) megrendülésekbe, és álutakon való hamis, *öncsaló és másokat ámító* kompenzációs érvényesülésekre. A magyar megnyilatkozásmód és moralitás „egyenességének" és nyíltságának, természetesnek maradt primitív-gyermeki naivságának is egyik biztosítója ez a jellegzetesség. — A nevelésnek azonban mégis van e ponton is (és itt hálás bár nem könnyű —) külön feladata: *a) állandóbb hangulati színt* kellene kifejleszteni a magyarságban (— gondoljunk csak a hangulat és *aktivitás* természetes viszonyára! —),[9] *b)* természetesen lehetőleg a *derűs* hangulatot kell állandósítanunk, ám *c)* ennek a derűs optimizmusnak szélsőséges *túlzásait* ki kell irtanunk. Mert igaz, hogy a derű optimizmussal jár együtt és élettevékenységet, energiakifejtést növel (szemben a pesszimista-látás csüggesztő és bénító hatását magával hozó és tevékenységet bénító hangulati „depresszióval"), de a féktelen jókedv a *könnyelmű* optimizmusnak, a jogosulatlan rózsaszínben látásnak, valamint a könnyű *ábrándkergetés*nek, vagy az oktalanul bízó *semmittevés*nek stb. túlzásaival jár együtt, különösen a *passzivitásra* egyébként is, természeténél fogva, hajlamos magyarban.

Sajátos szépen lepleződik le a kís. személyek feleleteiben a magyar embernek az a beállítódása, hogy számára egyetlen kielégítő akció- és reakciómód az, ha „*kedve*" szerint cselekedhet. A pillanatnyi kedvtől és hangulattól sok olyan dolog tétetik nála függővé, amely — legalábbis ily tudatossággal és ily mértékben — más fajtájú gyermekeknél *nem* a pillanatnyi kedvtől és hangulattól függ, és amelybe bizony nem volna „szabad" ily tényezőknek játszaniok fontos, sőt döntő szerepet. Ez a beállítódás az élet igen sok helyzetében nagyon *célszerűtlen*, mert a helyes alkalmazkodást, az életben való kellő érvényesülést, sőt a problémák lényegével való helyes értelmi leszámolás lehetőségét is akadályozza. Ezért fontos nevelői feladat reászoktatnunk a magyar gyermeket arra, hogy legyőzze magában ennek az individualistán büszke saját kedvtöltési vágynak ilyen korlátlan érvényesülésre engedését. De ennek az individualistán büszke kedvtöltési hajlamnak legyőzése a magyar *szociális* problémák jobb megoldásának lelki *előfeltételei* között is szerepel: az individuálista, saját kedv-kereső és bizonyos

[9] A temperamentumnak *mozgásos, dinamikus* és *hangulati* összetevői a természetes együttjárás hajlandóságát mutatják: eleven tempó — nagy dinamika — „emelkedett" optimizmusra hajlamosító hangulat, másfelől lassúság — „energiátlan" passzivitás — „lehangolt" pesszimizmusra hajló depresszió természetesen együttjárnak. V. ö. a *szerzőtől*: Tempramentum, karakter, értelmiség, személyiség *(Magy. Psych. Szemle,* 1930.), stb.

foglalkozásokkal szemben elfogult egyén, még ha szereti is embertársait és ha spontánul nagylelkű gesztusokra is képes, kevesebb és kisebb erejű szükséges *benső indítékkal* rendelkezik ahhoz, hogy a *különböző társadalmi osztályok* egyedei között a szükséges meleg megértés, a kölcsönös támogatási szándék és a ténylegesen összehangzó magasrendű egységbe szerveződés kifejlődhessen.

A magyar lélekben a könnyen sértődékenység sokszor együtt nyilvánul meg egy szintén könnyen érvényesülő maga fölé emelkedéssel. Ismét egy jellegzetes magyar kettőség, sőt ellentétesség: az ingerlékenység, túlzó sértődékenység, kemény véleménynyilvánítások, hirtelen kitörések, a mások elleni támadás különböző hevességű megnyilatkozásai sokszor harcolnak a józan, megértő és önmagát könnyen legyőző maga fölé kerülésnek hajlandóságával: az utóbbi néha egészen váratlanul is érvényre jut.

A lényegében magabízó és önerőérző (sőt egy nagyraértékelést másoktól is elváró) magyarban éppen nem meglepő az az életbeállítódás, hogy a dolgok (még a közösségi szempontokból legjelentősebbek is) *maguktól is elintéződnek:* egy fölényes ősi erőérzésnek is (ismét nem helyén való, legalább is túlzó) optimista megnyilatkozása ez, amelyik néha a legértékesebb magyar emberekben is megdöbbenthet: belőle nem fakadhat fel sem a kellő elővigyázatosság és éberség, sem a kellő iparkodás és erőkifejtés. A nevelés igen sokat kellene, hogy tegyen e pontokon és — a már említett magyar értékek miatt — tehetne is, mind a külső tényezők igazi fontosságára, mind az önbizalom stb. esetleges túlzásaira való megfelelő figyelem-felhívással. Hiszen pl. az utóbbi tekintetben joggal lephet meg a magyar gyermek feleletben, hogy az a gondolat, hogy ő *tévedhet* is — legalábbis spontán módon — nem igen fordul elő. Egészen más dolog ez is, mint pl. az olasz (felelősség nélkül való) öndícsérés póza, vagy a német erőtudatnak, a francia sovinizmusnak, az angol fölénynek stb. megnyilatkozásai. Éppen ezért, eredetileg megmarad a magyar naiv-primitívül, *természetesen hívőnek és bizonyosnak.* Egy egészen különös, sajátszerű, csodálatos erőforrás a magyarság: máig él olyan primitív-naivitású jegyekkel, amelyek a mai civilizációban már szinte érthetetlen primitívségeknek és oktalan célszerűtlenségeknek ítélhetők. Kissé megtört és elcsenevészesedett a történeti sors csapásai alatt, de erőforrásai: természetes életereje, értelmi, morális, önfegyelmezési, érzelmi képességei annyira kiapadhatatlanoknak, mélyeknek, komolyaknak mutatkoznak, hogy ha a történelem kényszere a hadi vagy politikai, vagy a szellemi kultúrális életben, vagy akár a gyakorlati érvényesülés terein úgy kívánja, még mindig újra meg újra képes meglepő és elkápráztató megnyilatkozásokra. Sajnos: csak akkor teszi meg *magától,* ha a *kényszer* követeli ki belőle. A nevelésnek fel kellene szabadítania őt a *simább,* de *állandó* és *okosabb* erőkifejtést kívánó hasonlíthatatlanul eredményesebb önérvényesülésre. Meg kell vallanom: személyiségvizsgálataim során egyre jobban erősödik az a meggyőződésem, hogy a mi egész történeti magyar közéletünknek és nevelésünknek alakulása, legalábbis az Árpádok kihalása és az Anjouk és Mátyás korának lendülete után (de talán már az Árpádok korában is

— gondoljunk a bánk-petur-tiborci problémákra —) a sajátosan magyar értékű személyiségjegyeknek és a sajátosan magyar lelkiségű értékes személyeknek, vagy legalább azok némely típusának és bizonyos osztályainak, mindmáig nemcsak hogy nem kedvezett, hanem őket elnyomta, érvényesülésükben gátolta, velük szemben érvényesüléshez és uralomra értelmileg kevésbbé értékes, érzelmileg komolytalanabb, morálisan sekélyebbértékű jegyeket és személyiségtípusokat segítve és igen értékes magyar jegyeket ki nem fejlődhetésre, sőt eredménytelenségre és megtörtségre kényszerítve. Hogy csak az újabb korokban maradjak: életükkel, elveikkel, műveikkel egy-egy *Kölcsey*, *Arany*, *Kemény*, *Madách*, *Ady*, *Szabó Dezső* stb. — származtak légyen bár különböző vidékekről és típusokból — egy sajátos módon érvényre jutni nem tudott, értékes fajta „tragikus" elgáncsoltságának és megtörtségének példázói. Ha csak pl. nagy, vérszerint is magyar költőinket nézzük, már jól megfigyelhető, hogy hogyan törik meg a magyar költői lélek Balassától kezdve Csokonain, Berzsenyin át Aranyig és rajta túl Vajdán keresztül Adyig és még tovább. Talán az egyetlen ország és állam vagyunk, ahol az államalkotó és államfenntartó „úr", a magyar — sajátos lelki jegyeinél fogva — egyfelől egyre kevésbbé tudott egyénei többségében (és éppen legértékesebbjeiben) érvényesülni és ahol mégis, másfelől — és ugyane lelki különállásánál és értékességénél fogva — ő maradt e területnek ezer év óta mindmáig egyetlen kristályosodási középpontja. Kétségtelen azonban, hogy ez a processzus még sok századon át tovább nem folytatódhatik a nélkül, hogy az országalapító nép súlyosan el ne korcsosulna. Ám az *ilyen fokig* elharapózott átalakulás magukat az itt élő idegeneket és vendégeket is elgyökértelenedett (de új gyökeret már nem verhető és a magyar kohéziós erő megszüntével egységbe tovább már nem szervezhető) csoportokra szórná széjjel.

Talán a magyar dac-cal kapcsolatban lesz a legkönnyebb annak szemléltetése, hogy bizonyos pontokon eddigi egész közéletünk és nevelésünk, általában, mennyire helytelenül, sőt gyakran pontosan: a pszichésen lehető leghelytelenebbül járt el. Mert hiszen közéletünk általában és a gyakorlatban többnyire nevelésünk is, a magyar dacot eddig a *megtöréssel* és *elnyomással* kívánta kiírtani. A dacnak olyan feltűnő megnyilatkozásait, mint a magyar gyermek legmaiabb feleleteiben, semmi egyébfajta gyermek válaszaiban távolról sem találjuk. Ez az alaptény egymaga mutatja, hogy egész eddigi nevelésünk, a dac kérdésében, bátran mondhatjuk: *súlyosan eredménytelen* volt, *mindmáig*. Aki tapintatlanul, meg nem értve írtja (még ha talán a legjámborabb „általános emberi", humanisztikus vagy akár valláserkölcsi jószándékkal is), vagy aki egyszerűen még csak problémává sem teszi,[10] az *ezt* a dacot ugyan legyőzni *soha* nem fogja tudni, de igenis biztos sikerrel fogja tudni gyöngíteni, sőt *megtörni* a vele kapcsolatos *morális értékeket:* az egész-

[10] Ismerünk *alapvető elméleti* neveléstani munkát is, ahol a dac vagy valamely ekvivalense nemcsak a tárgymutatóban nem található fel, hanem egyáltalában nem szerepel a tárgyalásban sem komoly nevelési problémaként: vajjon mit kívánjunk akkor a pedagógiai vizsgára amúgy is csak kényszerből tanult tanárok *gyakorlati* módszereségétől?

séges bátorságot, a nyilt egyenességet, az egészséges önerő- és önértéktudatot, önbizalmat, az életkedvet és energiát, a szabad lendületű aktívitás képességét, az érzelem mélységét, komolyságát és melegségét, a tisztelet mélységét és melegét, stb. egyszóval: a magyarság életerejét.[11]

„Egy-két megértő, tapintatos, de leszerelő," ... „néha csak szeretettel, derűsen megszégyenítő szó azonban azonnal megjuhászkodásra, magalegyőzésre, elszégyenkezésre birja a néha inkább csak mintegy kétségbeesésből ellenszegülő és lelke mélyén szívesen engedelmeskedő gyermeket." Talán nincs nevelendő anyag, „amelyikkel könnyebben lehetne bánni, és nincs nevelendő anyag, amelyikkel helytelenebbül szoktunk volna bánni. A másoknál mélyebben és komolyabban érző és könnyebben megértő magyar gyermekkel szemben nem kell félnünk attól, hogy gyöngédségünket gyöngeségre magyarázza és hogy tapintatunkkal visszaél: mert ő különös erővel érzi a benső gyötrésből való megszabadulás nagy értékét, a nevelő szava mélyén rejlő morális komolyságot, az értelmi utalás józan igazságát. A bár szigorú, de megértő jogos megrovásra bántó gúnnyal vagy kifigurázó kísérletekkel sem felel visszza: megszégyenültnek és egyszerűen lefegyverezettnek érzi magát.[12]"

Az *önfegyelmezés* megegyezik a magyar erőtudattal, öntudattal, büszkeségérzéssel, sőt az a tény, hogy *(ezt* a büszke) sajátmagukat is győzni képesek, egy magasabbfokú benső elégtétel büszke érzését szerzi meg számukra, és *csak* az ilyen önerő érző és értéktekintő ember számára. De a magyar gyermek éppen ezért nem „szeret" *általában* hanem csak az *értékért* és az általa elfogadott *tekintélynek* engedelmeskedni, bár általános vallomásai szerint is „*tud*" engedelmeskedni. Érdekes, hogy a jellegzetesen magyar *engedelmeskedésnek* nem forrása a *felelősség* alól való jóleső kibúvás, ami egyéb fajtájú gyermekek és felnőttek feleleteiben olyan gyakran nyilatkozik meg.)[13]

A jellegzetes (még el nem gerinctelenedett) magyar egyéniségtől hiába követeljük a *szolgai parancsra való tekintélytiszteletet.* Ő, amint megbecsüli magát, megbecsül másokat is (és elvárja, hogy őt is megbecsüljék mások). De *bensőleg* csak azt tiszteli, akit *ő maga* méltónak ítél a tiszteletre, és pedig külső, vagy benső objektív értékei miatt. (Bár a külső tekintélynek is szereti megadni — gyakran eléggé bőkezűen mérve — amit a forma megkövetel.) Ezért tévedett és téved igen súlyosan minden olyan közéleti és nevelői beállítódásunk, amelyik a magyar gyermeket (illetve általában a magyar embereket) a *külső* tekintélyek előtt való föltétlen meghódolásra, a reá parancsolt *külsőséges formák* minél pontosabb megtartására kényszeríti, elhanyagolni hajlamosan a *benső, igazi* tekintélytisztelet kialakulását. A tekintély problémája oly kérdés, amelynek tekintetében nem a *magyar gyermeket* kell

[11] Hogy mennyire élesen *ellentétes* nevelői kezelést kíván a dac kérdésében pl. a *magyar* és a *zsidó* gyermek, erre vonatkozóan l. *A magyar nevelői eszmény és a hazánkban élő emberfajták* c. már említett tanulmányt.

[12] Idézet az előbbi jegyzetben említett dolgozatomból.

[13] A főleg kötekedő jellegű magyar fennhéjázásban, *hetvenkedésben* — amelyikben, sajátosan magyar jellegzetességként, *mindig* van valami *játékszerűség*, egy *tudatos* Háry János-kodás is — van egyúttal egy *felelősség*-vállalás is: Tudom, hogy túlzok, de mégis, ha már mondtam, vállalom érte a felelősséget.

megváltoztatni, hanem inkább a *nevelés intézményes szellemét*, a magyar közéletet, és, egyebek között, a magyar tanárképzést is.

Különbséget kell tennünk kétféle *megalázkodás* között. Az egyik a — gyávaságból vagy haszonkeresésből vagy a legjobb esetben egy erőtlen önelfojtásból, vagy az önerőérzés és önbizalom hiányából fakadó — puszta meghunyászkodás: ezt ne kívánja és ne is várja senki a magyar gyermektől. Aki ezt kívánná: etikailag is silány dolgot kívánna, de mint *magyar* gyermekek nevelője, egyenesen lélekrontást és a morális erő gyöngítését munkálná. Ám van a megalázkodásnak egy magasrendű, hatalmas morális értékű fajtája: megalázkodni tudás az *érték* előtt: az önmagunk fölött — és minden más emberi személy fölött — érzett érték, eszmény, bensőleg elismert tekintély előtt. *Ez* az a megalázkodásfajta, amelyik a magyar ember morális igényeinek megfelel;[14] kérdezze meg önmagától minden nevelő: vajjon *ezt* a megalázkodást fejleszti-e készséggé növendékeiben?

A magyar *érzelmi életet*, egyebek között, egy nagy, egészen rendkívüli *komolyság* és *mélység* jellemzik. Az érzelem nem üres szó, nem játék, nem póz a magyar ember számára, de igen komoly, nem egyszer halálosan komoly dolog. De van érzelmi életünknek egy sajátos külsőleges, *formai* megnyilatkozás-jellegzetessége: valami különös *érzelmi hangsúly* kapcsolódik még olyan megnyilatkozásokhoz is, amelyek, lényegüknél fogva, az érzelmektől mentes állásfoglalást kívánják meg. A magyar gyermekek feleleteire igen jellemző a gyakori nyomatékosító szócskák, felesleges ismétlések, szóhalmozások, túlságosan kategorikusan ható kijelentések stb. alkalmazása. A nevelésnek e ponton is gyakran kellene visszatartásra, önfegyelmezésre szoktatnia.[15]

Külön jelentőségű helyet foglalnak el a magyar *morális érzelmek*, amelyek igen mély, *természetes* és különösen magasrendű irányulású *spontán* szükségletérzésekre, illetve ezekből fakadó erős morális igényekre vezethetők vissza. Ez a morális irányú természetes igényesség meglepő váratlansággal kapcsolódik hozzá a legkülönbözőbb kérdésekre nyert magyar válaszokhoz.[16]

Általában különös sajátossága ennek a magyar morális beállítódásnak, hogy nem annyira *emberi személyek és személyi érdekek*, mint

[14] Annyira bízom abban, akit — értékeinél fogva — tekintélynek ismerek el, hogy (tudva azt is, hogy csak *jót* akarhat és hogy *jól* is szokott akarni) nem sértheten meg őt azzal, hogy ne higyjek neki; nem lehetek *magammal* szemben olyan elfogult, hogy azt higyjem, hogy én nem tévedhetek; nem kisebbíthetem a magam ő iránta érzett tiszteletének és szeretetének *komolyságát*, mélységét, teljességét azzal, hogy ne tudjam kiállani az egyetlen igazi próbát: azt, ahol az én véleményem szembekerül az övével. *Ha szeretem, hiszek neki*, bízom benne; ha nem tudok hinni, bízni benne: talán nem is szeretem, nem is becsülöm eléggé. Ám ez azt jelentené, hogy magát azt az *értéket*, azt az *eszményt* sem tudom eléggé szeretni, *amelyik miatt* őt magát szeretem. — A magyar élet és nevelés tengelyévé a komoly érzelmi és morális értéket kell tennünk

[15] A *benső fegyelmezés* sikerének előkészítésére is: bár nem feledendő, hogy ez a külsőleges érzelmi expanzió részben éppen a bensőleg kényszerű öngyötrő magaelfojtásnak kárpótlására szolgál.

[16] Igen sajnálom, hogy ez helyszűke miatt, e bőven illusztrálható tétellel nem foglalkozhatok ezúttal részletezően.

inkább *személyfeletti objektív értékek és személyek* felé irányul: főleg pl. az igazság, az általános magasabbrendűség, a méltányosság, emelkedettség, stb. felé. A magyar *szociális* érzéseket ez a beállítódás különös módon színezi, csakúgy, mint a másokra általában keveset tekintő individualitás, vagy a saját bajok könnyű elviseléséhez hozzászokás, a kényszerből is könnyűvé vált önmaga fölé emelkedés, a megkeményedés még a sajátmaga bajaival szemben is: a panaszkodást, siránkozást nem is szereti a magyar, a siránkozót könnyen ki is gúnyolja. Mind e vonások — és általában a keserű beletörődések kényszere — nem a legjobb iskola a szociális együttérzés nagyfokú erősítésére, főleg, ha társul a más szociális osztályok problémáinak, bajainak nem ismeretével, sőt gyakran a bajaikba való belehelyezkedés nehézkességével is. Kérdeznünk kell: eddigi nevelésünk és a magyar közélet kihasználja-e megfelelően a magyar gyermeknek és a magyar embernek ezt a rendkívüli érzelmi komolyságát és általános morális irányulását? Bizonyára nem; még csak nem is szokta kellően *tudatositani*. És a külsőre való aránylag nagyobb súly helyezésével voltaképpen könnyen elsekélyesíti az érzelmi világot is.

A *becsület* súlya, az *adott szó* rendkívüli értéke is belekapcsolódik a morális problémakörbe. Egy sajátos *elvi szigorúság* is e körben említhető föl. Egyik kifejezője ez a (többé-kevésbbé minden lelke szerint magyar emberben ott lappangó) vonás is egy bizonyos „súlyos," autonóm, egyirányú, *gerinces* benső „tartás"-nak. Az elv sokszor helyeztetik előnybe a helyes alkalmazkodás által követelt cselekvés rovására[17]; a sokszor kidomborított — és ismét a morális beállítódással is kapcsolatos — magyar jogi, *jogászi érzék* túlzásai is, politikai életünk történetéből is, pereskedéseinkből stb. jól ismertek. Ez a különös puritán elvi ridegség — amelyik minden személyi tekintetben, a *sajáton is*, könnyen túlteszi magát és szociális beállítódásunkat is befolyásolja —, némely szempontból úgy tűnhetik elénk, mint védekező beállítódás az emberszeretetből, nagy megértőképességből, naiv jóhiszeműségből stb. eredő befolyásolhatósággal szembe érzelmi hatásokra könnyen engedékenységgel, a bántalmak könnyű feledésével, stb. szemben.

Bár él a magyarban a *pompának* valamely szeretése, főleg egy *„reprezentációs"* pompaszeretet — amint *Ravasz* László szépen domborítja ki, — a *puritánizmus a természetes és a döntő* jegyünk. Iskolának és életnek törekednie kell az elsősorban talán nem is *magyar* forrású és történetileg csak inkább másodlagos fejlődöttségű cím- és rangkórságnak egészséges visszafejlesztésére is, bontsa le a magyar élet (— és ne szaporítsa —) a címeket és rangokat: szemkiszúrások helyett *reális* érvényesülés-lehetőségeket teremtve az *értékes* magyarok számára, és morális értékeiben meg nem tiporva (még a bajtársi és egyéb szép célú

[17] Ez az elvtisztaságra, elvhűségre törekvés a magyar *konzervativizmusnak* egyik összetevője is és bizonyára egyik *sajátos elkülönítő* jegyünk, amelyet *tudományos* életünkben is (amennyiben az magyar) érvényesülni látunk. A magyar hozzátapadás történeti, hagyományi, jogi szokásokhoz, intézményekhez, a szent korona tanához, stb. mind kapcsolatos ezzel az elvszerűséggel és nagy *következetességi igénnyel*.

egyesületek *a-szociális* hierarchiájában is) a hozzánk egyedül illő puritán magyar egyszerűséget és testvéri egyenlőséget.

Eltérően egyéb hazai népfajták realisztikusabb és anyagiasabb értékelésétől, a magyar gyermekek többsége olyan foglalkozást, amelyhez kedvet és hajlamot nem érez, de amelyikben sok pénzt kereshet, nem hajlandó választani. És a magyar gyermekek többségének nincs kedve magát valamely *szórakozástól* is csak azért tartania vissza, mert az sok pénzbe kerül.[18] Pedig a válaszok egyébként a pénznek is *józan értékelését bizonyítják.*

A nevelés sajátosan magyar feladata önként adódik e problémában: egyfelől jobban megszerettetni a pénz reális érvényesülést biztosító értékét, másfelől legyőzetni a saját kedvtöltésvágynak túlos erejét.

Az eddig mondottak, természetesen, sokféle kiegészítésre szorulhatnak. De a lelkiismeretes nevelő számára első irányításul talán csak a fentiek is tehetnek hasznos szolgálatot.

Azokat a *jellegzetesebb* pontokat, amelyek tekintetében a magyar gyermek nevelése különös gondot és sajátos kezelést kíván, a fentiek alapján összefoglalóan a következőképen csoportosíthatjuk: 1. Törekvés arra, hogy a (virtusosan bátor, naivan jóhiszemű és bizakodó, könnyen lelkesedő, könnyen sértődő és haragragyúló — de könnyen minden sérelmet elfeledni hajlamos, *azonnal* — őszinte szókimondással — megnyilatkozni, reagálni, beleavatkozni, veszélynek magát kitenni hajlandó nagyfokú *természetes spontánságok* felett a kívánatos *nagyobb önuralomhoz* szoktassuk a magyar gyermeket, erősítve benne — ezekkel szemben — a gyakorlatilag célszerű *alkalmazkodásra* való nagyobb általános törekvést, az életben való érvényesülés reális *személyi* és *anyagi-tárgyi* tényezőinek nagyobbra értékelését: egyfelől a más emberekhez való nagyobbhatású odakapcsolódást (— a magyar *individuálizmus* feleslegeinek legyőzésével —), másfelől az anyagi dolgoknak és a gyakorlati érvényesülés céljának és eszközeinek (— a gazdasági-kereskedelmieknek is! —) nagyobb általános megbecsülésével. A magyar mindmáig — talán helyesebben: mindmáig *egyre inkább,* mert lehet, hogy kezdetben, európai története elején még nem volt ilyen — nem a reális élet, siker és érvényesüléskeresés embere: minden kétségtelenül nagy *gyakorlati érzéke* ellenére sem tudja a gyakorlati érvényesülés igényét valójában *élete tengelyévé* tenni, mert egyfelől viszonylag többre értékeli a maga individualistán *szabad kedvtöltést vágyát* és másfelől a gyakorlati élet kicsinyességeinek, gyötrelmeinek főléje emelő *személyfeletti, végsőbb, objektív és magasrendű értékeket és eszményeket* és a velük kapcsolatos, tartósan megtapadó *elvi, jogi, társadalmi stb., stb. beállítódást* is. Ezért sem a világ személyi tényezőinek: a más embereknek (és közösségeknek), sem az anyagi-dologi „értékek"-nek, sem természetesen magának a realitásban való sikeres érvényesülésnek és a gazda-

[18] Ugyanegy iskolai osztálynak egyik magyar növendéke közmondással felel az egyik kérdésre: „a pénz nem boldogít," mondja; az egyik *német* származású diák is közmondással élt; ám az övé így szólt: „Addig nyujtózkodj, amíg a takaród ér."

ságos alkalmazkodásnak nem tulajdonítja az emberek által különben általánosan tulajdonított nagy értéket.

2. Legyőzendők a magyar gyermekben a mondott *individualista kedvtöltési* vágynak, rátarti büszkeségnek, stb., a *hangulati szélsőségeknek*, a periodikusan váltakozó *aktivitás és passzivitás*, tettvágy és fásult közöny, optimista lelkesedés és megtört csüggedés stb. *ellentéteinek* túlzásai, végletességei.

3. A magyar személyi értékeknek hasonlíthatatlanul *sikeresebb-simább, gátlások nélkül való kibontakoztatására* kell, nagy gondossággal és sokkal jobban megértő szeretettel, törekedni, levetve az eddigi nevelés általános, *gátoltságokat kibontakoztató*, dacot és belső elégületlenségeket, vergődéseket kitermelő, kiszámíthatatlanul szélsőséges reakciókba kergető, végülis megtörtségre vagy elgerinctelenedésre vezető sokféle hibáit. Ez a *szelíden segítő* — nem durván vagy idegesen vagy éppen rosszakarattal eltipró — *kibontakoztató* munka benső elégültséghez, nagyobb harmóniára, az öntudatos *büszkeség* túlzásainak is enyhítésére vezeti a magyar gyermeket: hiszen minden morális fogékonysága — természetes úton — megvan ahhoz, hogy igazi (és érvényesülni is engedett) benső értékeinek biztos tudatában az *erősek és magasrendűek szelídségét és férfias szerénységét* öltse magára. Az az öntudat, amelyik a jogos saját értéktudatból táplálkozik, csak addig hetvenkedő, amíg szüksége van a maga különös hangsúlyozására, mert még nem jutott hozzá, hogy elegendő *reális* sikerű bizonyságát adja a maga tényleges jogosultságának. A magyar emberben sok ilyen félig talán primitív, de rokonszenves és nagy morális értéket rejtő jellegzetesség van: eddigelé keveset törődtünk kibányászásukkal, még kevésbbé pedig azzal, hogy nevelési problémákká tegyük őket. Pedig ezen fordul a magyarság tényleges érvényesültségre jutása és ezzel — meggyőződésünk szerint — a magyarsággal kapcsolatos minden egyéb kárpát-medencei népnek igazi emberi boldogsága és magasabbrendűvé emelkedése is.

4. E feladat elvégzésében is, általában is, egész nevelésünkben a magyar ember *lelki jegyeinek* (és természetesen, a nem magyar származású gyermekek lelki jegyeinek is)[19] *sokkal jobb ismeretére* kell támaszkodnunk. Csak így vagyunk képesek helyesen oldani meg egy csomó sajátosan magyar nevelési feladatot: a (belső) tekintélytisztelet, *engedelmeskedés, dac*-legyőzés, (magasrendű) megalázkodás stb. erősítését, a szükséges *szociális* átalakulás lelki előkészítését, és általában felszabadítani a magyarság *értelmi*, de legelsősorban komoly *érzelmi* és *morális* értékeit, *temperamentuma* természetességét, *életszeretete* nagyvonalú szabad lendületét, energia-kifejtésének optimista és tevékeny derűjét, aktivitásának és bízó életkedvének állandóságát. És csak így tudjuk levetni a túlzó fenyítés, megtorlás, minden áron *megtörni* akarás ostoba és magyar-gyilkos beállítódását, a *külsőleges* tekintélytiszteleti és sza-

[19] Ez a cikkünk természetesen csak a *magyar* fajtájú gyermekekkel foglalkozhatott: de a magyar nevelésnek feladata a *nem magyar* származású gyermekek lelkiségével való jobb számottevés is, amelyik *ezeknek* nevelését teheti eredményesebbé, és a *magyar szellemiséggel még erősebben egybekapcsolódóvá.*

bálymegtartási túlzások ártalmait, az *„általános emberi"* elvontság jegyében történő, a *realitáshoz nem tapadó*, a magyar gyermek lelkéhez nem szóló és ezért nagyrészt a levegőbe vesző üres szólamok és prédikációk haszontalanságát és kicsinyességeit is.

5. A jobb lélekismeret alapján különösen jobban kell kihasználnia a magyar nevelésnek a magyar gyermek meglepő *józanságát* (nemcsak általában *másoknak*, azontúl a *külső dolgoknak* megítélésében, de a hozzá *legközelebb álló személyek* — szülők, barát — és *önmaga* megítélésében is,[20] lényegkereső, és egyszerű és világos látásra vágyó *értelmét*, egészen rendkívüli *érzelmi komolyságát* és *mélységét* és talán legfőképen *természetes* spontánsággal feltörő rendkívüli *morális fogékonyságát és igényességét*. A magyar talán nem a *boldogság* nemzete, de kétségtelenül a *magasrendűség* nemzete. Éppen e természetes magasrendűségi igényei miatt is megérdemelné azonban, hogy végre elérhesse az *életsiker*-adta nagyobb *boldogságot* is.

6. Külön említem fel a magyar gyermeknek egyrészt *fajtájával*, testvéreivel és másrészt *idegenekkel* szemben való viselkedését illetve az ehhez kapcsolódó nevelői feladatok csoportját. A fajtájához tartozás érzése, fajtája *érték*tudata, testvéreinek szeretete erősítendő benne (— *osztálykülönbségre* nem tekintve —), *általános emberszeretetének* melegsége különös gondot nem is kíván, de egyfelől az *idegenekkel* szemben való, sokszor jogosulatlan és oktalan előszeretet, sőt idegen-imádat és máig jellemző idegen-majmolás és másfelől mégis minden nációnak valami fölényes és oktalanul magabiztos és nyugodt, nem egyszer nagyhangú és könnyelmű lenézése ismét olyan ellentét, amelyik a megfelelő nevelői beavatkozást megkívánja. Sokszor talán a külső érvényesültségük nagyobb sikeréért is részesít a magyar idegeneket előnyben, mintha oly jegyek érvényrejutását értékelné bennük, amelyeket maga ugyan kissé lenéz, de amelyek mégis vágyának tárgyai maradnak (— az érvényesülés problémája —), és belejátszik ebbe az idegen-értékelésbe a nagyfokú kultúra-vágy és az attól, kényszerből, sokszor elzártság érzése de végül, kétségtelenül, a történeti elgyötörtség érzése és egy el-elkezdődő, és némely korban elhatalmasodó kisebbértékűségi érzés is. A magyar nevelés józan mértéktartással és értékeléssel kell, hogy egyensúlyt teremtsen e ponton is a magyar gyermek lelkében, az elfogulatlan *igaz-*

[20] Ez a magyar *józanság* természetesen jelentkezik nemcsak a külső világ dolgaival, tárgyaival — még, amint láttuk, az érvényesülés, siker, alkalmazkodás eszközeivel, sőt alaptényével szemben és a pénz stb. problémájában szemben is — de a *hozzátartozókkal, szülőkkel* stb szemben is (— meglepő, hogy mennyire *objektív*, elfogulatlan a magyar gyermek a hozzá érzelmileg legközelebb állók megítélésében is —), sőt *önmagával* szemben is: ami különösen meglepő a büszke, magabiztos, sokszor egyenesen gőgös, de legalábbis rátarti vagy hetyke magyarban. Érdekes azonban, hogy nehéz a magyar gyermeket arra bírni, hogy *spontán módon többnek*, értékesebbnek mondja magát másoknál (— ez az önértékelése kétségtelenül általában *megvan*, de *kimondani*, egy természetesen férfias szerénységgel és szeméremérzéssel, nem szereti —). Egészen más beállítódás ez, mint némely más fajtának pózolása, színpadias öndicsérete vagy éppen pökhendisége, hogy ne is szóljunk az olyan fajtáiú gyermekekről, akik eleve kevéssé bíznak önmagukban — és ezért természetes úton eleve bizalmatlanok. Komolyság, önlegyőzésre való képesség a komoly összehasonlítás differenciáló képessége, morális érzék önértékeléséhez is kapcsolódik

ságosságnak és megértő méltányosságnak annyira a magyar személyiségnek megfelelő jegye szellemében.

Történetileg kialakult eddigi nevelésünk — amint már szó volt róla — nem ítélhető, éppen a legsajátosabb magyar vonások tekintetében szerencsésnek, még ha el is ismerjük a régibb patriarchalis szellemű magyar nevelésnek bizonyos morális értékeit. *Lélektani* vizsgálataink mai tanulságai mellett *történeti* igazolásunkul ott áll már *Apáczai Csere Jánosnak* hatalmas — és a lényeges pontokban többnyire mindmáig meg nem figyelt — kritikája is. De mindazok a bűnök, amelyek miatt a *nem-pedagógus* nagy nemzetkorholók is: már *Magyari* István, *Zrinyi* Miklós, *Bessenyei*, *Széchenyi*, *Berzsenyi*, *Kölcsey*, a modern *Ady* és a még maibb *Szabó Dezső* és a nagy magyarok egész sora korholják a magyarságot, csak azért válhattak mindmáig ki nem irtottakká, sőt tették — fokozottabban puhítva, gerinctelenítve, egyre több benső vergődésbe és válságba, illúzionizmusba, stb. kényszerítve — gyöngébbé és megtörtebbé a magyarságot, mert nemcsak a magyar *közélet* vezetőinek értékelése és emberkezelése, hanem a történeti magyar *nevelés* sem végezte el megfelelően feladatát. Ha a magyar nevelés nem tudott feladatának megfelelni, főoka az volt, hogy legalábbis utolsó századaink nevelése *szellemében* mindmáig *nem tudott igazán magyarrá válni*: *eszközei* sokszor nem a *magyar* természetnek megfelelőek voltak, vezető *eszményei* sem mindig feleltek meg a magyar léleknek, amelyet nevelőink — és talán *ez* a legvégsőbb gyökere mind e hibáknak — pontosabban nemcsak *nem ismertek*, de igazában, a maga sajátos jegyeiben (egy szintén sajátságos, ám értelmezhető magyar a-pszichologizmussal) nem is igen *kíséreltek meg*, a maga *különálló* mivolta szerint, megismerni. Ám, ha régi nevelőink e ponton menthetők, mai nevelőinknek esetleg tovább folytatódó hibáit nem menthetí többé semmi: sajátosan *magyar kultúránk*, sok kemény próbát kiállva, a legtöbb területen már kijegecesedett, *önismeretünk* és öntudatunk fejlődött és talán józanabbá és igazabbá vált, és főleg: minden magyar nevelő ma már még mélyebbről és pontosabban is megismerheti a magyar lelkiséget, ha valóban *akarja*; megismerheti akkor is, ha maga az államhatalom és a közélet ezt a jobb magyarságismeretet nem kényszeríti reá, sőt egyes tekintetekben ma is inkább *elzárja* tőle. És ha a magyar nevelő egyszer jobban megismerte, igazi — és rendkívüli — értékei és *fejlesztéslehetőségei* szerint, a magyar lelket, akkor már csak a maga becsületességén, lelkiismeretességén múlik, és természetesen *magyarságszeretetének* erejétől, és mélységétől függ, hogy nevelői feladatát, nevelő eszközeit és módszereit a különböző fajú és típusú magyar gyermekek lelkiségének jobb megismerése szerint alkalmazva, a régieknél hasonlíthatatlanul jobban nevelje gyermekeinket. *Igazságot* és méltányosságot kívánunk minden fajta és minden típusú gyermek és magyar számára: a magyarság soha nem is kívánt mást, mint az igazságot és méltányosságot: mert tudjuk, és a magyarság mindenkor át volt hatva e tudattól, hogy az igazságból és az igazi érték-elismerésből éppen a *magyarságnak* van a legtöbb haszna: az igazság azt segíti, aki értékesebb. Mi sokat szoktunk hivatkozni a *multra*, a *történeti* jogra: a lélektani vizs-

gálódás — és bizonyára az elfogulatlan *morális* vizsgálódás is (könnyű volna hivatkoznunk e ponton nem egy nem magyar származású, de jó magyar érzésű egyházi férfiúnak valláserkölcsi irányú tapasztalataira is) — kell, hogy reáterelje a figyelmet arra, hogy a multra és a történeti érdemekre és gyötrettetésekre való jogi és méltányossági hivatkozásoknál *erősebb* érvekkel is harcolhatunk a magyarság — és az ő helyes érvényesüléshez segítése útján *minden* magyar állampolgárnak — érdekében: nem *könyörületet* kérünk a mult érdemeiért és (sokszor oktalanul is magunkra vett) szenvedéseiért, hanem igazi, szabadabb, a magyar értékeket símább kibontakozásra segítő és számukra könnyebb érvényesülést biztosító *„életet"* kérünk „a nap alatt", a magunk tényleges — és magasabbrendűeknek bátran vallható — értékeiért; ezek között talán elsősorban is *morális* igényességeinkért. Egyfelől kétségtelen, hogy *történelmünk folyamán* (és főleg az utolsó századokban) *romlottunk* — hivatkozunk e ponton a *Szekfű* Gyula szerkesztette *„Mi a magyar?"* c. kötet több tanulmányának is e ponton megegyező vallomásaira —, és e romlás esetleges továbbfolytatódásából könnyen átlátható végzetes károk származhatnának az egész Kárpátmedencére: ezért a mai és a jövő magyar nevelésnek valósággal *nemzetmentő* feladat jut osztályrészül. Másfelől azonban *lélektani személyiségvizsgálataink* eredményei azt mutatják, hogy „legyen bár *felnőtt* magyarjaink *közélete* nem egy tekintetben megromlott és gerinctelenné süllyedt, legyen bár felnőtt, gyanakvóvá és bizalmatlanná vált *„paraszt"*-jaink jórésze is különféle gyöngeségek viselője: maga a *fajtajelleg*, mint örökletes adottság, nem változott meg *gyökeresen*: a magyar *gyermekek* és a magyar ifjúság" — e vizsgálatok szerint, amelyeket pedig *városi* iskolák növendékein végeztem — szinte *változatlanul* mutatják a „nem érdemes", „bánom is én", „minden mindegy" szólamait gyakran hangoztató mai magyarságnak is lényegében *természetesen gátolatlan* spontánságú, átörökölt, *egészséges* temperamentumú, bátor és egyenes lendületű, különös érzelmi komolyságú, józan értelmiségű, etikailag sajátosan magasrendű bízó életerejét".[21] Így a magyar gyermek a legmegfelelőbb magasrendű nevelésre kiválóan alkalmasnak mutatkozván, a kellő lélektani alap is megvan hozzá, hogy a magyar nevelés *ténylegesen* is sikerrel végezhesse el e magyarságátalakító (részben csak: *visszaalakító*), nemzetmentő és nemzetemelő feladatát. Ezt a tételt a világháborút követő magyar élet fejlődése, és főleg a legutolsó évek politikai, gazdasági és társadalmi életjelenségei és letagadhatatlan eredményei, végül a *közönséges tapasztalat* maga is igazolni látszanak. Nem fejezünk ki tehát *délibábosan utópisztikus* reményt és vágyakozást, ha azt kívánjuk: Legyen a megújulandó magyar nevelés a *tényleges magyar értékességnek* minél eredményesebb napfényre hozója, kibontakoztatója és jobb érvényesülésre előkészítője, a még ma is viszonylag csodálatosan bő és friss, egészséges erőforrású magyar gyermeksereg további romlásának nemcsak megakadályozója, hanem *újult életlendületre* serkentője.-

---

[21] *A Kárpátmedence népeinek lelki egysége felé.*

Régiek mai szemmel.

VI. Kazinczy.

A magyar reformkorszakot, Széchenyi, Deák, Eötvös reális megvalósulást teremtő korszakát el sem lehet képzelni Kazinczy nemzetnevelő munkája nélkül. Kazinczy összetett lelkű ember a szó legtermékenyebb értelmében. Költő, tudós, agitátor, iskolaszervező, műfordító, kinek sokoldalúsága a nemzetnevelés minden munkát egyesítő vágyában találkozik.

Az irodalom művelésére s ennek útján a nemzeti szellem megteremtésére predesztinált lélek. Már kisgyermek korában irtózik mindentől, ami elavult, sablonos. Titkon feljegyezgeti magának az atyjától hallott anekdotákat. Primitív lelkű tanítója felfedezi e gyermeki írásokat s mint bűnjeleket viszi az apához. De atyjának *„több esze volt, mint a praeceptornak"* jegyzi meg Kazinczy a *Pályám emlékezetében* s írásra, fordításra buzdítja kis fiát s azzal biztatja, hogy nyomtatásban fogja megjelentetni műveit. Mint koráñak többi diákjai, ő is a latin és görög kultúra művein nevelkedik. Német könyveket is olvas, de az idegen költői alkotások nála mindég a magyar irodalmi munka és szellem ápolására adnak ösztönzést. Elhivatásának tudata nála elsődleges lelki élmény: „Fel-felsikolt örömében", mikor Báróczy fordításában kezébe kerülnek Marmontel Erkölcsi meséi. Készséggel lép tanügyi pályára s vállalja az állami iskolák felügyeletét, bár ez nem volt akkor népszerű foglalkozás. Mégis elvállalta, mert úgy érezte, hogy erről a helyről az egész nemzetet művelheti. Tisztében nem az volt az érdeme, hogy 200 új iskolát állíttatott fel, hanem az, hogy irodalmi terveivel megismertette a tanítókat, tanárokat, papokat, akikkel hivatalos útján összekerült. Az érdemes embereket egymással is megismertette, levélben is buzdította őket. Irói központokat teremt, feladatokat tűz ki, szerepeket ad kinekkinek tehetségéhez, hajlamához mérten. Harcol a magyar színészetért, harcol a cenzura ellen, harcol a vallásszabadságért, folyóiratokat sürget és alapít, finomabb érzelmességet visz a magyar költészetbe, megteremti a magyar kritikát és programmszerű feladatnak ismeri fel a magyar nyelvújítást. Faludi, Szabó Dávid, Bessenyei már megkezdték e munkát, de *Kazinczy látta meg először egész összefüggésében a magyar nyelv fejlesztésének a társadalom fejlődésére is kiható problémakörét. „Nem lehet ott az ideákat tisztogatni, hol a nyelv az ideákat összezavarja"* írja sokat mondóan Kazinczy.

A 18.-ik század végén az anyanyelvért folytatott harcok már a politikai élet központjába kerülnek, Kazinczy a kultúra frontján indítja meg ugyanezt a küzdelmet. Hogyan gondolkozik e kérdésben, azt világosan megmutatta a *Tübingai pályázat*ra írt dolgozatában. Az Allgemeine Zeitung 1808. III. 10.-iki sz.-ban egy „magyar hazafi" 100 arany pályadíjat ígér annak, ki megfelel a kérdésre: *lehetséges-e, tanácsos-e Magyarországban s a vele összekapcsolt tartományokban a magyar nyelvet hivatalbéli nyelvvé tenni a köztisztségekben, az igazságszolgáltatásban és tanításban?* Nem titok, hogy a bécsi rendőrség lappangott a „magyar hazafi" álarca alatt, a pályadíjjal olyan pályázatokat akarván

lépre csalogatni, akiknek írásaiból érveket lehetne kovácsolni a magyar nyelv politikai védelmezői ellen. Kazinczy szabadon és szolgai félénkség nélkül írta meg pályázatát. Alapgondolata, hogy a hazaszeretet egyike a természet legszentebb érzéseinek s hogy ennek legerősebb kapcsa a hazai nyelv még azoknál is, kiknek nemzetük különböző részekre szaggattatott.

„És mégis eleink, legalább Kálmán ideje óta nem a honi, hanem oly idegen nyelven iratták törvényeinket, mely még Európában is annyi volt, mint csaknem egészen ismeretlen — e részben nem hasonlatlanok Caligulához, ki magas oszlopokra függeszteté rendeléseit, honnan azokat senki nem olvashatta“.

A bécsi rendőrség, ha naivul is, tudta, miért akar gátat vetni a magyar nyelv érvényesülésének. Kazinczy viszont tudatosan látta, hogy az általános műveltség: a humanizmus, a művészet, a társadalmi jólét következik az anyanyelv gondos kiműveléséből. *Orthologus és Neologus*ában látjuk, hogy a közönséges nyelvet azért akarja a könyvek, az irodalom nyelvévé változtatni, hogy az új ideákhoz alkalmas legyen. Az orthologusok unitást akarnak, Kazinczy a fogalmak finom megkülönböztetését. Az orthologusokat és neologusokat egyformán hevíti a hazaszeretet, de míg az előbbiek az elkorcsosodástól féltik a nyelvet, az utóbbiak épen az újítás által akarják azt erőteljesebbé tenni. *„Egyedül a kihalt nép nyelve nem változik többé, az élő népek nyelve minden nyomon változik... A nemzet hanyatlásával a nyelv is hanyatlik, vagy megifjodván a nyelv, ő is megifjul s újjászületése szép pályáját újra kezdi...“* Ezek a párhuzamok elárulják, hogy Kazinczy az egész magyar fejlődés szempontjából nézi a kultúra nyelvi jelenségeit. Amit Kazinczy a magyar nyelv alakulásáról mond, az mindég több holmi rideg nyelvszabálynál, az már magának a szellemnek a törvénye s magának az újjáéledő magyarságnak lelki feltétele. Nem forma s még csak nem is szimbólum a nyelv Kazinczynál, de maga az élő szellem, maga a halhatatlan tűz, melyet nem szabad kialudni hagyni, melyet ápolni kell nemcsak nemzeti büszkeségből, nemcsak a közel jövőért, de a messze jövőért is, hogy a történelem minden eshetőségei között ez legyen az erőforrásunk s ha kell megmentőnk is. A magyar nyelv *„méltó, hogy ha bennünket a halhatatlanok végzése valaha egy idegen győző járma alá hajtana is, azt ez a győző, ha nem barbarus, védelembe vegye, fenntartsa, virágzásra juttassa; s mi ezt a nyelvet szeretni tartoznánk; ha ily szép s a maga nemében egyetlen nem volna is, mert a miénk. Vizsgáljuk, mely szerek által gyarapodhatik, elmélkedjünk, tanuljunk e tekintetben, mit csináltak mások s mi használ nekünk. A maradék tanúja lesz tetteinknek s rettegjük ítéletét!“*

Ime, mennyire megérezte Kazinczy, hogy egy kis nemzet csak úgy állhat meg a népek tengerében, ha szabadon és bátran kifejti minden egyéni értékeit!

A Martinovics-féle összeesküvésnek — a forradalmi káté lemásolása miatt — Kazinczy is áldozata lesz. Tanulással s hivatására való készüléssel tölti rabsága éveit. Kiszabadulása után továbbra is vezére lesz az irodalmi életnek. Kis János, Virág, Csokonai hozzá fordulnak

irányításért; megismerkedik a Kisfaludyakkal, Berzsenyivel. Levelezik velük és munkára ösztönzi őket. Ír, dolgozik, buzdít és készül a halhatatlanságra. De itt nem csupán egyéni hiúságra kell gondolni, mert neki *a mások halhatatlansága* is lelki ügye:

„Nagyítva látni mások érdemét
A tévedésnek egyik szép neme"

írja egyik költői Epistolájában s ezzel legjobban saját lelkületét jellemzi, mely őszinte odaadással leborul a felfedezett új költők, az új „istenfiak" nagysága előtt. Ez a leborulás azonban nem jelenti a kritikai érzék elaltatását, hanem csupán a felcsillanó tehetség őszinte, maradéktalan elismerését. Az irodalmi nevelés örök példáit adta gúnyos, vágó, a szeget mindég fején találó epigrammáiban.

„Jót s jól! Ebben áll a nagy titok. Ezt ha nem érted
Szánts és vess s hagyjad másnak az áldozatot."

Az írói érdemet ma sem lehetne művészibb módon meghatározni:

„Szólj s ki vagy — elmondom. Ne tovább! Ismerlek egészen
Nékem üres fecsegőt fest az üres fecsegés
Íz, szín, tűz vagyon a borban ha hegyaljai termés
Íz, szín, tűz vagyon a versben, ha mesteri mív."

A nyelvújítás arany középútját mesteri módon jellemzi:

„Az új miért jobb, mint a régi?
S a régi mért jobb, mint az új?
A rossz, bár régi, rossz marad:
Az új, ha új is, jó ha jó
Világos és csodálkozol...

Az ízléstelen verselőket kímélet nélkül ostorozza:

„Te cifra szókkal élsz s poéta nem vagy
Képben bujkálkodol s poéta nem vagy
Ömölnek rendeid s poéta nem vagy
Phoebust kiáltozol s poéta nem vagy..."

Hogy a szelídlelkű Kazinczy mily szigorú komolysággal mérte a költői értéket, arról ez a gyilkos értelmű szatíra tanuskodik:

„Bántani mást vadság s más a lélektelen író?
Azt hozzád s hozzám nem köti semmi kötél
Csipd, döfd, rugd valahol kapod a gaz latrot! Az ilyet
Ütni, csigázni s agyonverni nevetve szabad."

A jól megformált szavak jól tisztázott fogalmakat, az eszményi elgondolás mindég valami realitást készít elő Kazinczy munkájában. Érdekli őt az egész magyar élet, minden jelenség, ami van s minden, ami ezután lehetséges. Itthon és erdélyi utazása alatt móhon szívja magába a benyomásokat és úgy érzi, hogy Erdély nincs annyira elromolva, mint Magyarország, ott az emberek egyetértőbbek, mind rokonok, mind ismerik egymást s a művelődésre is nagyobb az érzékük:

„Némely házak férfi és leánygyermekei fordítgatnak nevelőiknek és szülőiknek felvigyázásuk alatt s atyáikat nem tartoztatja fonák szégyellés a gyermeki próbát sajtó alá ereszteni... S az erdélyiek úgy hitték: még mindég van valamely hiánya nevelésüknek, ha gyermekeiket külföldre ki nem küldik, amit mi igen kis számban cselekvénk. Az erdé-

lyiek igy, ha nem tanultak is, láttak, hallottak, könyveket hoztak haza olykor rezeket, metszett köveket fitogtatásul talán magukra nézve, de másoknak nagy hasznára." (Erdélyi levelek.)

Egy forrongó korszak minden vágya, minden életakarata benne van Kazinczy műveiben egyéni módon kifejezve, de mindég a magyarság kollektív érdekeire gondolva, sőt azoktól meghatározva. Versei, epigrammái, élő szavai, útleírásai, fáradsággal megtett utazásai fáradhatatlanul írt levelei mind a nemzetnevelés szolgálatában állanak. Leveleinek egyik összegyüjtője, Kazinczy Gábor, joggal mondja: „*Általa, körüle, vele alakul minden, mi magában nem hordá az enyészet magvait.*" Körülötte alakul meg Kazinczy szent köre Kisfaludy Károllyal, Vörösmartyval, Toldy Ferenccel, Bajzával stb. „*Nincs hazámban* — írja Kazinczynak Kisfaludy Károly 1820-ban — *kit nyugodtabb szivvel mernék magam felett birónak meghivni, mint Tekintetes Urat*" — és bizalommal nyujtja át neki áldozata zsengéit. „*Te ifjú vagy* — válaszolja neki Kazinczy — *az út terhes: de egy kedvező Isten segélyével megfuthatod. Menj teljes elszánással neki s nehézség el ne lankasszon, a haszontalan taps el ne széditsen.*"

Írókat, kritikusokat, irodalomtörténészeket nevel a magyarság számára. A „makacs elborulású" Kölcseyvel nem igen tud rokonszenvezni, de tehetségét minden alkalommal elismeri. Annál melegebb viszonyba kerül Vörösmartyval. Vörösmarty nagyon jól tudja, hogy Kazinczy azon kevesek közt van, akik utat nyitottak a mostani kornak *a szabadabb menetelre.* Kazinczy viszont sokat vár Vörösmartytól, aki *nem félig érett művet* adott a magyar irodalomnak. Bajza „lobogva hajló szivét" nyiltan felnyitja Kazinczy előtt.

Az öregedő Kazinczynak Emil nevű fia Patakon tanul. Házi tanítója neheztel a fiúra, amiért ez Pataki nevű inasával tart, megosztja vele falatját, stb. Jellemző Kazinczy humánus és szociális érzékére, hogyan gondolkozik erről az esetről: „Lehetetlen, hogy Emil fel ne érje, hogy 67 esztendős atyja, aki a jófejű gyermeket gyönyörködve csókolja össze, ha szűrben jár is, úgy ellenezze a Pataki Jánossal való találkozást, mint mások. „*Ez a Pataki egykor csillag lehet a hazában: az iskolában máris az.*"

Levelezésének nagy mennyisége, súlya és ihletett tónusa pompás arcképet ad a nemzetnevelő Kazinczyról. Megnevelte a nemzetet az irodalmi megértésre s egy olyan szellemiségre, melyben dicsőség volt alkotni és dicsőség volt egymást segiteni. Minden számottevő író Kazinczy közvetlen tanítványa volt. Kazinczy nagyszerű működését a külföld is megismerte. Verseit 1830-ban angolra fordítják. Ekkor írja Bajzának érthető büszkeséggel: „*Mi szép az, hogy nemzetünk nem natio incognita többé, mint honunk nem terra incognita.*"

Kazinczy átfogó elme volt s olyan ideálista, aki a reálitást készíti elő. Milyen jellemző Berzeviczy Gergelyhez írt epigrammája:

„Neked legfőbb kincs a kereskedés,
A nyelv nekem s a nemzet bélyege.
Ez egyben összeférhetetlenek
Egy szív különben és egy gondolat

Egy lélek egy fej nem rossz magzati
S a jót segélni nem méltatlanok...“

Berzeviczyben volt valami II. József egyoldalú racionalizmusából. Azt hitte, hogy a nyelv *csak* eszköz. Kazinczy jól ismerte Berzeviczy műveit és álmait, de meg volt róla győződve, hogy csak a jól megformált szavak és jól meghatározott fogalmak valósíthatják meg a nagy álmokat. Kazinczy jobban megértette, hogy *csak az emberi elme készíthet elő minden szépet s ennek alapja az anyanyelv pallérozása.* E kérdésben *Berzeviczy realizmusa volt ideális és Kazinczy idealizmusa volt igazán reális.*

Kemény Gábor.

Hogyan neveljük a tanuló fiatalságot gyakorlati pályákra?

Bevezetés. Napjaink egyik időszerű és jelentős problémája, hogy az ifjúságot az eddiginél jóval nagyobb mértékben tereljük gyakorlati pályákra. Ezzel kapcsolatban az iskolának kétféle feladatot kell megoldania. Rá kell venni a fiatalságot, hogy minél többen válasszák az iparos, kereskedői stb. pályákat. Ez a feladat a tulajdonképeni „gazdasági pályára terelés“. A másik feladat: olyan nevelést adni a fiatalságnak, hogy a gazdasági pályán megállja a helyét.

A gyakorlati pályára buzdításnak regebben, sajnos, majdnem egyedüli eszköze a „szelekció“ (buktatás) volt. Jól ismerjük azt a régi fenyegetést: „Ha nem tanulsz, inasnak adlak.“ Ez a helytelen kiválasztás azonban nem vált be. Nem azokat tereli gazdasági pályára, akiknek ezekhez kedvük vagy tehetségük van. A gyakorlati életpályákra terelésnek egyetlen helyes útja pedig éppen ennek a hajlandóságnak erősítése, kifejlesztése. E pályára legeredményesebben a kereskedői élet nemes küzdelmeinek magasztalásával, vagy a szorgalmas és találékony iparos dicséretével, egyszóval ezeknek a pályáknak megkedveltetésével buzdíthatjuk az ifjúságot. Szivesebben végzi a munkáját az az iparos, aki saját kedvéből választotta pályáját, mint akit úgy szorítottak rá. A megkedveltetéshez nem elég az anyagi előnyöket hangoztatni (bár erre is feltétlenül szükség van), hanem számba vesszük az ifjúságnak hősies, küzdelemre és nagy tettek elvégzésére vágyó hajlamát is. Nem csak azt mondjuk pl.: „Már fiatal korodban pénzt keresel“, hanem azt is hozzátesszük: „A magad embere leszel, nem szorulsz szüleid támogatására, sőt, ha kell, még te segítheted őket.“ A fiúkra még jobban hatunk, ha a kereskedői pálya eredményes küzdelmeit és nemzetgazdasági jelentőségét tárjuk fel előtte. Igen hasznos volna, ha a magyar olvasókönyvbe nagy számban vennének fel ilyen olvasmányokat. Földrajz órán egyes vidékek kereskedelmi jelentőségét tárgyaljuk, növénytan és állattan órán kitérünk pl. a vetésre, gyümölcstermesztésre és az állattenyésztésre. Egy-két kémia vagy fizika órát rászánunk, hogy valamely gyártási eljárással részletesen megismertessük a tanítványokat, vagy gyárat látogatunk. Számtan órán pedig megmutatjuk, hogyan végzi a kereskedő

a számításait, hogyan osztja be keresetét stb. A cél sohasem az, hogy minél több oldalról, minél alaposabban ismertessük meg az említett pályákat, (ez túl sok időt is vonna el a tárgy eredeti rendeltetésétől), hanem, hogy a diák egy-egy eleven képet nyerjen az illető pályáról és bele tudja élni magát pl. a gabonát csépeltető földmíves, vagy a vevőt kiszolgáló kereskedő, az árajánlatot tevő utazó, a műhelyt nyitó iparos stb. helyzetébe. Az ismertetések tehát matinészerűek, elég egy-két megkapó mozzanatot ecsetelni, de azt azután élethűen és színesen. Az ismertetés hatását sokszorosan fokozza és élményszerűvé teszi egy-két üzem, műhely, kereskedelmi, szállítási vállalat, gazdaság, gyár stb. megtekintése.

A gyakorlati pályára előkészítés. Célkitűzések. Természetes, hogy a buzdító propaganda egymagában nem elég. A buzdításnál jóval nehezebb és felelősebb feladat, hogy növendékeinket a gyakorlatias pályára alkalmassá tegyük. Beléjük oltjuk azokat az erkölcsi tulajdonságokat, amelyekből erőt merít hivatása el nem csüggedő, lelkes betöltésére. Elsajátíttatjuk vele azokat az alapismereteket, amikkel megkönnyítjük a boldogulását pályáján. Gyakorlatias észjárásra, ügyességre és biztos fellépésre neveljük tanítványainkat.

Erkölcsi nevelés. Vegyük szemügyre először az erkölcsi nevelést. Főleg a következő tulajdonságokat kell kifejlesztenünk tanítványainkban: szorgalom és el nem csüggedő kitartás. Takarékosság és a pénz beosztása. Megtanítjuk növendékünket, hogy kitűzött céljai érdekében tudjon fáradni és ha kell, le is mondani apróbb kényelmekről. (A lemondás gyakoroltatása a nevelőtől nagy hozzáértést kíván. A fiúk, a fejlődésüknek ebben a szakában virágzó „hős korszak" folytán ezt könnyen túlságba viszik. Hasonlóan járhatunk a szorgalom gyakoroltatásával is.) Az erkölcsi nevelés érdekében már buzdítás közben sem a könnyű megélhetés kecsegtetésével csábítjuk elsősorban a tanítványainkat gyakorlati pályákra, hanem főleg azt ecseteljük, hogy szorgalommal, hozzáértéssel és kitartással milyen szép eredményeket érhet el, megalapozhatja a jövőjét, a nemzetnek hasznos tagja lesz stb. A mellett munkája érdekes is, tudást és hozzáértést kíván. De nemcsak megkívánja, hanem bőven meg is jutalmazza a gyakorlati pálya ezeket az erényeket. Jó, ha a szorgalmat és kitartást is hangsúlyozzuk, ezeket dícsérő olvasmányokat adunk növendékeink kezébe stb. Sokkal hasznosabb azonban, ha beszéd helyett gyakoroltatjuk ezeket. Pl. kisebb önálló feladattal bízzuk meg tanítványainkat, esetleg pályadíjat tűzünk ki stb. Vigyázunk azonban, hogy ezzel a tanítványt túl ne terheljük, mert a túlterhelés a gyakorlatias nevelés legnagyobb ellensége. Ezért csak akkora és annyi feladatot tűzünk ki, amennyivel elérjük a célt; hogy a diák önállóan dolgozzék egy feladat megoldásáért, megkeresse a hozzávezető eszközöket és okos időbeosztással munkálkodjék, amíg feladatát meg nem oldotta. A szorgalom és kitartás, általában az akaraterő nevelésére nélkülözhetetlen eszköz a torna, cserkészet, kirándulások és a sport, egyszóval a helyes és intenzív testnevelés.

Gyakorlatias szellem. Legnehezebb és egyben legfontosabb nevelői feladat: gyakorlatias szellemű, ügyes és biztos fellépésű embereket ne-

velni. Ezeknek a tulajdonságoknak kifejlesztésére az iskolának főleg két módszere van: A kötelező tárgyak tanításában olyan módszereket alkalmazunk, amelyek az önálló munkát és a gyakorlatias gondolkodást elősegítik, másrészt pedig (amíg azt egyéb pedagógiai szempontok megengedik), egyre nagyobb teret engedünk a testnevelésnek, cserkészetnek, rajznak, önképzőkörnek, énekórának stb. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az ú. n. „melléktárgyak"-nak a jellem, gyakorlatias észjárás és a tanuló egész egyéniségének kifejlesztésében nagy, gyakran a kötelező tárgyakét sokszorta felülmuló hatásuk van. Nem véletlen, hogy pl. a gyakorlatias gondolkodású Amerikában vagy Angliában ezeknek a tárgyaknak sokkal nagyobb teret engednek és jobban is megbecsülik ezeket a „mellék"-tárgyakat.

Ami a *tanítási módszereket* illeti, az elterjedt munkáltató tanítás elég erősen fejleszti a megfigyelő képességet és a találékonyságot. Sajnos, az újabb és a „Módszeres utasítások"-ban ajánlott tanítási módszereknek egy hátránya is van: Nem adnak alkalmat a tanulóknak felelés közben arra, hogy komolyabb önálló munkát fejtsenek ki. A szokásos „osztályfeleltetés" közben ugyanis a tanulók főleg csak kérdésekre felelnek. Már pedig mennél rövidebbre húzódnak össze a feleletek, annál jobban érvényesül a tanár szuggesztív befolyása és annál kevésbbé a diák önálló munkája.

Gyakorlati pályán az önállótlanság súlyosan esik latba. Ezért, bármennyire hívei is vagyunk az „osztályfeleltetés"-nek, feltétlenül adunk alkalmat a tanulónak, arra is, hogy legalább 2—3 percig összefüggően, nyugodtan beszéljen egy témáról vagy dolgozzék egy példa megoldásán. Rászoktatjuk a tanulót, hogy csak az előadandó tárggyal vagy példával törődjék, ne pedig a tanárral, hogy helyesli-e, (biccent-e rá), segít-e, esetleg szól-e hozzá. Ezért nemcsak, hogy egy-egy mondatába nem vágunk közbe, hanem lehetőleg a feleletébe sem szólunk bele, még helyeslő szóval, vagy mozdulattal (bólintás) sem. A kisebb hibákat sem javítjuk ki, hanem a felelet végén egyszerre bíráljuk meg. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, milyen fontos, hogy a diákok megtanuljanak hallgatóság és hozzáértő, bíráló közeg előtt önállóan saját szavaikkal *előadni.*

Melléktárgyak közül különösen a testnevelésnek nagy a jelentősége. Nem könnyű eldönteni, hogy a testre van-e jótékonyabb hatása vagy a lélekre. A játékok és kirándulások a vállalkozó kedvet, találékonyságot és a jó fellépést fejlesztik. Az atlétika és a torna erőt és az önbizalmat növeli. Mindenfajta testnevelés erősíti az akaraterőt és kitartást, fokozza az önbizalmat. Nobeldíjas tudósunk, Szent-Györgyi, gyakran szokta mondani, hogy majdnem annyit köszönhet a sportnak, amennyit tanulmányainak.

Mivel a testnevelés ilyen fontos eszköz, nagyon vigyázunk rá, hogy helyesen irányítsuk. A mai testnevelés rákfenéje a túlzott versenyszerűség és a „stadion-láz". ill. „drukker" szenvedély. Vannak iskolák, amelyekben a legfontosabb testnevelési cél: minél több versenyt megnyerni, mennél nagyobb sporteredményeket felmutatni. Büszke rá az iskola, ha az intézet futballcsapata nagy közönség előtt minél több gólt rug. A versenyszerűségnek azonban egész csomó átka van: a versenyre

készülés többnyire a testnevelés igazi céljának, a tömegsportnak rovására megy. A versenyszerű sportnak lélekformáló ereje jelentéktelen a változatos, helyesen vezetett tömegsporthoz képest. Csupán a kitartást és az akaraterőt fejleszti valamivel jobban a versenyzés, mint a változatos tömegsport, a széleskörű megfigyelő képességet, találékonyságot, sokirányú érdeklődést azonban alig fejleszti, sőt sokszor visszafejleszti. Hiszen a versenyző minden testi és lelki erejét csak az elérendő teljesítményre koncentrálja. A magát mindig feltaláló ötletesség és a vállalkozó kedv nem igen jut érvényre. Azonkívül a versenyzés sokszor a szervezetet is tönkreteszi. (Sportszív, tüdőtágulás, izmok merevvé válása, stb.) A versenyzők túlzott megbecsülése, a velük való túlzott foglalkozás könnyen kifejleszti a „drukker" lelkületet: ennek lélektani indítéka pedig nem a sport, hanem ugyanaz az izgalomhajhászás, ami a kártyásban vagy a rulettjátékosban él. *Bűn tehát, ha az iskola maga táplálja ezt a szenvedélyt.*

Fontos az óraközi szünetek („tízpercek") helyes kihasználása. A gyermek testének mozgás, játék, futkosás kell, hogy felfrissüljön a sok ülés után. A tüdejének szüksége van arra (különösen fiatal korban), hogy kiabáljon is néha-néha. A kedélye is felélénkül, ha játszadozik egy kicsit. Volt gyakorlóiskolai igazgatóm szokta mondani: „Az a legjobb osztály, amelyik a tízpercben is a legnagyobb lármát csapja". És valóban, volt párhuzam az élénkség és a tanulmányi előmenetel között. Sajnos, akad az ellenkező felfogásra is példa. Még mostanában is láttam olyan iskolát, amelyikben kiírták: „Az udvaron ne futkározz!" Pedig az iskolának gyönyörű nagy udvara volt.

A helyes testnevelés érdekében tovább kell fejleszteni a leventeórákat is és igyekezni kell azokat még célszerűbben felhasználni. A katonai előképzés szempontjából is hasznos, ha valamivel kevesebb alakiság gyakorlása mellett több *kirándulást* tartunk tereptannal és a tájékozódás gyakoroltatásával összekötve, hadi játékokat rendezünk rajkötelékben stb., tehát az önnállóságot és együttműködést, vezetést és a bajtársias szellemet még jobban kifejlesztjük.

A testneveléshez hasonlóan részletesen tárgyalhatnók még az éneket és a rajzot, esetleg a kézimunkát is. Az ének kiegyensúlyozattabbá alakítja a növendéket és a lelkivilágát színesebbé, teltebbé varázsolja. A rajz pedig nagyon sok gyakorlati (sőt elméleti pályán is) rendkívül hasznos, sokszor pedig nélkülözhetetlen. (Érdekes felemlíteni, hogy sok, rajz és némi művészi képességet kívánó, jól fizetett foglalkozási ágban nem kapni elég embert. Kicsiny az utánpótlás.) Ezekkel a tárgyakkal kapcsolatban is felmerül a probléma: választani, ill. kompromisszumot kötni a tömegnevelés és egyéni kiválóságok nevelése között. A kompromisszum azonban itt már nem oly egyszerű, mint a testnevelés esetében. Ott ugyanis a sportkiválóság nevelése nem jelent nagyobb érdemet, viszont a rajz és ének terén egész más a helyzet.

Gyakorlatias nevelés és tanárképzés. Csak gyakorlatias szellemű, életrevaló, életkedvtől duzzadó tanárok nevelhetik diákjaikat is gyakorlatias, életrevaló emberekké, Sajnos, még mindig nem veszett ki teljesen az a tanárjelölt-fajta, amelyik csak a könyveivel foglalkozik és csak

tudományának él. Ámely megvetően legyint, ha sportot, cserkészkedést, énekkart, bajtársi egyesületet, táncot, némi társadalmi életet és hasonló „gyerekségeket" emlegetnek neki. Szerencsére újabban ez a típus egyre ritkább lesz. Sokat használt e tekintetben a kötelező testnevelés és a munkatáborok bevezetése is. Ártott viszont a tanári rend anyagi helyzetének romlása.

Összefüggés egyéb pedagógiai célokkal. Az eddig felsorolt eszközökkel a gyakorlati pályára való előkészítésen kívül egyéb célokat is elérünk. A szemfülesség, gyakorlatias szellem és az önállóság, vállalkozókedv ápolása rendkívül hasznos honvédelmi szempontból. Hisz a katonai kiképzőknek az érettségizett és az iskolázott fiatalság ellen legtöbbször ebből a szempontból van kifogása. A testnevelés ezenkívül a szervezetet és a testi erőt, ügyességet is fejleszti, ez pedig szintén előny katonai szempontból. A gyakorlatias szellem nemcsak a gyakorlati pályán hasznos, hanem igen sok hivatali és közéleti, sőt tudományos pályán is. A cserkészkedés, csapat játékok, kirándulások az együttműködést, összetartást fejlesztik. Hathatós ellenszerei ennélfogva nemzeti átkunknak, a széthúzásnak. Az ének, a magyar dal megismerése, gyakorlása és megszeretése, nótázás menetkor és kirándulás közben stb. a nemzet lelkéhez való hozzáforradást az érzelmi oldalról is teljesebbé teszi.

A dolgozatban leírt elvek követése azonban nemcsak előnyökkel jár, hanem vannak hátrányai is. Igy pl. a melléktárgyak bizonyos határon túl való művelése és megbecsülése a főtárgyak rovására megy. A határ megállapítása a tananyag és a túlterhelés kérdésével is összefügg. Másik hátrány, hogy élénkebb fiatalságot nehezebb fegyelmezni, mint ahogy a tüzes paripát is nehezebb lovagolni. Mégis, azt hiszem, jobb, ha a nehezebb fegyelmezés kérdését nem az élénkség kiölésével oldjuk meg. Helyesebb, ha e helyett a pedagógiai és speciálisan a fegyelmező módszerek hatékonyabb és helyesebb használatával, fokozottabb éberséggel, önuralommal és határozottsággal segítünk magunkon.

Sólyi Antal.

Eredmények a mezőgazdasági népiskolákban

A tanév végén nyilvánosságra hozott iskolai értesítőkből és jelentésekből kibontakoztak lelki szemeink előtt az iskolák működési sikerei, meg a szebb jövő érdekében végzett hasznos tevékenységük. A néhány soros szerény jelentések azonban csak igen röviden emlékeznek meg az egész tanév összefoglaló munkájáról és csak sejtetik az olvasóval, hogy az elért eredmények sok-sok odaadó fáradságnak, a testi és lelki erőt felmorzsoló tevékenységnek a következményei.

Érdemes volna ezekkel minden iskolára, vagy legalább is minden iskolaféleségre vonatkozólag foglalkozni, mert érdekességük mellett sok tanulságot is tartalmaznak. Az ifjúsági önképzőkörök, a vöröskereszt, a segélyző, a sportegyesület stb. pársoros jelentései is, mint mozaikdarabkák összetéve, igen érdekes képet és tanulságot tárnának az érdeklődő elé.

Ez alkalommal a szegedi tankerületben működő mezőgazdasági népiskolákról közlünk néhány ilynemű működési adatot, hogy tájékozódást adjunk ez iskolafélesség különleges tevékenykedési helyzetéről.

A 15 mezőgazdasági népiskolában 1939/40. tanévben 1813 fiú és 2784 leány, összesen 4597 tanuló vizsgázott. Egy iskolára átlag 306 növendék jutott. A tanítási és nevelési eredmények értéke egy iskolában sem állapíthatók meg. Itt azért figyelemreméltók, mert tekintélyes tanulólétszámról van szó. Ezek az eredmények a közel jövőben még fokozódni fognak, mert ez iskolánk alsó osztályai mindennapossá válnak. A mezőgazdasági oktatás értékét, valamint megbecsülését igazolhatja az a körülmény is, hogy a földmíves szülők más községekből és távoli tanyákról is küldik gyermekeiket az iskolába, pedig helyben vagy közelben volna a tankötelesek számára egyéb iskola. E téren Szeged—Alsóközpont és Csongrád mezőgazdasági népiskolái szép eredményekre hivatkozhatnak.

Legtöbb iskola tanítási és nevelési sikere csak a tanulóra gyakorol közvetlen hatást és csak elvétve jelentkezik a szülői vagy rokoni környezetben. Ettől az általános szabálytól sokban eltérnek a mezőgazdasági népiskolák, mert a tanulók a tanítási eredményeket és az iskolai élményeket otthon közlik, ezeket a szülői környezetben megbeszélik és meg is vitatják. Az iskolából hazatérő gyermekek nagyon gyakran adnak beszédanyagot új, időszerű és olyan mezőgazdasági kérdésekre, hogy döntő befolyást is gyakorolnak ezzel a felnőttek gazdasági gondolkozására, sőt cselekedeteikre is. Ennek igazolására szolgálhat a szülők és felnőttek részéről naponkint megnyilvánuló érdeklődés és tanácskérés. Legtöbbje azzal kezdődik: Hallottuk a gyermektől, hogy mit tetszenek csinálni a vetőmaggal, a gyümölcsfával, a tenyésztojással stb. Eljöttem, mert én is úgy akarnám csinálni, ezért tessék nekem is jól megmagyarázni.

És megmagyarázzák ingyen, szivesen, jószívvel a vetőmag, a gyümölcscsemete, a műtrágya, a tenyészanyag tennivalóit; közben a látogatók körül is tekintenek, nézdelődnek s kielégülten távoznak. Több száz, sőt ezer a tanácsadás esete iskolánkint. Mindannyi egy-egy összekötőkapocs az iskola és a gazdatársadalom között.

Miután a mezőgazdasági népiskolák jelentékeny gyakorlóterülettel rendelkeznek, ezeken élénk szántóföldi és kertészeti üzemeket tartanak fenn. A szántóföldi termelés sikerei iskolánkint eltérők és a helyi adottságok helyes kihasználásán alapulnak. Magas búzatermési átlagokkal Szeghalom és Békés (öt évi átlagban holdankint 18·8 q) sok iskolabarátot szerzett. Minőségi termésért a gyomai iskola kapott kitüntetést. A makói iskola búzatermesztési kisérletei még országos vonatkozásban is feltűntek és találtak számos gazdaságban meghonosításra. Mezőgazdasági népiskoláink különben a bánkúti búza termesztését végzik s minden termésfeleslegüket a gazdák vásárolják meg vetőmag céljaira. Szántóföldi növénytermesztési kisérletekkel minden mezőgazdasági népiskola rendszeresen foglalkozik. E téren kiemelkedik Csongrád, mert a Mezőgazdasági Kamarának és az Országos Kisérletügyi Állomásnak is vidéki telepe. A kisérletek eredményeihez itt nagyban hozzájárul az a tény is,

hogy az iskola rendelkezik 17 kat. holdra villanyerővel hajtott öntözőművel is.

Szerény, csak párszavas jelentése pl. a csanádpalotai iskolának, hogy sikerült az őszizab és a szudánifű termesztését a gazdák között kiszélesíteni. E fontos takarmánynövények termesztésének a bevezetése és a községben való meghonosítása jótékonyan hat az állattenyésztésre. Általában a takarmánynövények termesztésének elterjesztését igen hatékonyan végzik a mezőgazdasági iskolák. A felsőközponti iskola pl. a szöszösbükköny termesztésének elterjesztésével ért el kiváló sikereket.

Igen fontos követelmény a mezőgazdasági oktatásban a helyi viszonyok és adottságok felismerése és az iskolai gazdálkodásnak ez irányban való beállítása Erre élénk és sikeres példát mutatnak a Szeged környéki iskolák, többek között a dorozsmai, alsóközponti és röszkei iskola a fűszerpaprika szántóföldi termesztésével és annak pillangós virágú takarmánynövény utáni palántolásával. A minőségben és mennyiségben is kiváló terméseredmények, mint példák, mindjobban terjednek el a paprikatermelők körében is s a kalászosok, főkép a búza után következő paprika termesztések ezzel jelentékenyen csökkennek.

Lehetne még további adatokat is felsorolni az iskoláknak a növénytermesztésre gyakorolt hatásáról. Ilyen volna pl. a 40 mázsás tengeritermés, a Szeghalomban elért szikjavítási eredmények, a műtrágyák használatának elterjesztése, a védekező anyagok beszerzésének megkönnyítése stb. De ennyi példa is elegendő már annak az igazolására, hogy milyen nagyfontosságúak a gyakorlóterületek az iskolák kezelésében és az oktatás, valamint a szemléltetés szolgálatában. Nagy szerepet visznek a gyakorlatiasság és a felnőtteknek nyujtott példaadásban is. Ezek élénken világítják meg azt a tényt, hogy ha az elméleti oktatásokban az iskola tanerői nemcsak hangoztatják a helyes elveket, hanem a valóságban és a gyakorlatban meg is valósítják azokat, a tanítási és reánevelési eredményeik értékesebbé válnak s a szülők által is megbecsültekké lesznek.

Hallgatnak a mezőgazdasági sikerek és eredmények azonban arról, hogy ezeket milyen fáradsággal, munkával és odaadással lehet elérni. Nem beszélnek arról sem, hogy lettek kerékkötői a sok szép reménynek és jószándéknak a legutóbbi tél szigora, az időjárás mostohasága, valamint az eső-, ár- és talajvizek csapásai.

Beszámolnak a jelentések az állattenyésztés terén elért eredményekről, sőt csalódásokról is. Miután a mezőgazdasági népiskolák a földmívelő és kisgazda szülők gyermekeinek intézményei, gyakorlóterületük is kisgazdaság és ebben kiváló gondot kell fordítaniok az ú. n. apró háziállatok tenyésztésére. Ez nem zárja ki azonban a nagyobb állatoknak, mint a lovaknak és a szarvasmarháknak okszerű tenyésztését, valamint ezekre az állattenyésztési ágakra gyakorolt hatásukat sem. A csanádpalotai iskola a mezőhegyesi tájfajta méntelep megszervezésével és felállításával a községi lótenyésztésnek adott fejlődő irányzatot. A röszkei iskola tejszövetkezet létesítésével megoldotta a tanyaközpontban a tejértékesítést, ennek következményekép megkétszereződtek a fejőstehenek, minőségük, tejhozamuk örvendetes fejlődéshez jutott. A békési

iskola 3536, a gyomai 4000 literes istállóátlaga mellett a szeghalmi iskola 5000 liter tejet adó törzskönyvezett tehenei a gondos tenyészállatkiválasztásra és a jó takarmányozásra adtak követendő példákat. Szép eredményről számol be e téren a mezőberényi iskola is mosoni tájfajtából összeállított tehenészetével, valamint Csongrád kiváló anyagával. Juhtenyésztéssel a kiskundorozsmai iskola foglalkozik, s a tejből aranyéremmel kitüntetetett kiváló sajtot is hoz forgalomba.

Baromfitenyésztés minden iskolai gazdaságban van. Az újabban létesített keltetési központoknak a mezőgazdasági népiskolák legfontosabb szállítói. Állományuk törzskönyvezés és állami ellenőrzés alatt van, ezért minden tenyésztojás és növendékállat a továbbtenyésztés céljaira szolgál. Legtöbbet vásárol a földmívelésügyi miniszterium, hogy kiossza ezeket a baromfi csereakció keretében. A békési és a békéscsabai iskolák kendermagos, a csongrádi fehér, a szeghalmi vörösizlandi tyúktenyésztése már évek óta igen szép eredményeket hozott. Utóbbi iskola 100 tojót képviselő állománya átlagosan 141 tojáshozadékot eredményezett. Egyes tyúkpéldányok itt és Békéscsabán 230 tojást is adtak egy év leforgása alatt. Szép sikerekre jogosít a makói és a röszkei iskola tyúktenyésztése is. Pekingi kacsával Csongrád, Alsó- és Felsőközpont kitüntetéseket kapott. Ludakkal és galambokkal Alsóközpont a f. évben is több oklevelet nyert. Arany- és ezüstérmek, dísz- és elismerő oklevelek eddig is igazolták az iskolai baromfitenyésztések sikereit, de legszebb elismerést adta a községek gazdatársadalma azzal, hogy az iskolai tenyészanyag és tojás felhasználásával átszervezték egész baromfiállományukat és fejlesztették annak minőségét a közérdek előnyére.

Sokszor hihetetlennek is tűnik fel, hogy miképpen tudja egy-egy iskola átalakítani a községbeli baromfitenyésztést néhány év alatt. De ez érthető, mert a sok tanuló és felnőtt naponkint látja a szebbet, jobbat s feltámad lelkükben annak követése, otthoni megvalósítása. Hozzájárul ehhez a tenyésztojás és anyag olcsósága, az állatfaj kiváló szaporasága, végül az a körülmény is, hogy a baromfitenyésztéssel vidéken mindenki, még a legszegényebbek is szivesen foglalkoznak.

Már nehezebb a helyzet a sertéstenyésztésben, bár itt is szép eredmények mutatkoznak. Szeged—Felsőközpont, valamint Röszke iskolái tenyészkanokat tartanak és ezek révén döntő befolyást gyakorolnak a községbeli sertéstenyésztésre. Gyoma, Mezőberény, Makó fajmalacok eladásával járulnak hozzá az állomány javításához. Érdekes, hogy újabban nagyobb érdeklődés nyilvánul meg a gazdák között a hús, mint a zsírsertések tartása iránt. Ennek helyi oka a közlegelők hiánya és a kényszerült istállózás.

A kisebb állatok közül a nyúltenyésztést csak kevés iskola vezette be. E tekintetben számottevő állománya van az alsóközponti és a békéscsabai iskolának. Utóbbinak fejlett az angora nyúltenyésztése, bár a gyapjúértékesítés az utóbbi időben megnehezült.

Ilynemű és sokszor már a közgazdaság terén mozgó adatokat tárnak elénk a mezőgazdasági népiskolák jelentései. Szólnak ezekenkívül a kertészet különféle ágazataiban elért figyelemreméltó eredményekről, valamint a nevelés és oktatás sikereiről is. Utóbbiakat nem teszik olyan

szemléletessé, mint pl. a gazdasági téren elért sikereiket. E tekintetben ugyanis az iskolák érdekes változás elé kerültek azzal, hogy a közel jövőben osztálytanításuk mindennapossá válik, ezzel nevelői hivatásuk jelentékenyen kimélyül.

Visszatérve gondolatmenetem elejére, nagy érdeklődéssel kísérhetjük az iskolák évi jelentéseit, mert az odaadó munkásságnak és a szorgalmas tevékenységnek szívós megnyilatkozását láthatjuk. Nem tartanám ezért feleslegesnek, ha olvashatnánk minden iskolaféleségről hasonló összefoglaló adatokat.

Géher Lajos.

Finnország iskolái.

1939 októberében avatták fel a finn irodalom nagy tehetségének, Alexis Kivi-nek szobrát a helsinki Nemzeti Színház előtti téren. Életében tehetségét nem ismerték fel; a professzorköltők voltak népszerűek, ő pedig éhezett, mert műveit nyersnek tartották. Szegényes környezetből származott, szegényen és korán, 28 éves korában, búskomoran halt meg. Zsirai Miklós (Finn-ugor rokonságunk c. művében) így jellemzi őt: „Alakjai húsból, vérből alkotott emberek, emberek, finnek, egyéniségek; él bennük, él körülöttük a finn természet, a csendes tavak pazar pompája, az erdők végtelensége és a sovány irtásföldek rozsvetése." A finn társadalom később ráébredt, hogy Kivit életében felismerte és hibáját jóvá akarta tenni. A bűnbánat a holtat már nem támaszthatta föl, nevének állított hát pompás emléket. Nemcsak márványkövet, hideg bronzoszlopot emeltek, hanem iskolát, mintaiskolát is a szegényebb családok gyermekei számára. Ez az Alexis Kivi-iskola, amely Helsinki északi részén, a munkásnegyedben Sörnäsban, hatalmas gránitszikla tetején emelkedik és öt emeletének temérdek ablakával, 2700 tanulójával, állandóan hirdeti Kivi emlékét.

1939 nyarán látogattam meg a Kivi-iskolát. Már a lépcsőházba való beléptemkor láttam, hogy világhíres amerikai tanítónők csoportja csevegett, nézelődött és jegyezgetett az előcsarnokban, Ők már „odaát" hallottak róla. Az iskola híres voltáról még inkább meggyőzött az igazgatói irodában az intézet vendégkönyve: az egész világról idesereglett pedagógusok hosszú névsora mutatta, hogy sokan hallottak az intézetről és jöttek ide tanulni.

Az iskola 75 tanítója részére hatalmas pihenőszobákat (külön a tanítók és külön a tanítónők részére), kávézóhelyiségeket és könyvtárakat építettek. Az igazgató szobájában helyezték el az iskola rádiókészülékét. Ennek segítségével közvetítik a reggeli imádságot az egyes osztályokba, a reggeli imádság után pedig a zsoltárokat, melyeket a diákok is énekelnek. A mi szokásainktól eltérően az imádságot a diákok nem mondják, csak hallgatják. Más iskolákban a reggeli imádság a díszteremben együttesen történik, ebben az iskolában ez a tanulók nagy száma miatt keresztülvihetetlen. Minden osztályban van hangszóró, így az igazgató utasításait irodájából egyszerre az összes tanítónak és tanulónak kiadhatja. Nagy szerepe van még a készüléknek a hanglemezek

és a rádió diákfélórájának közvetítésében, mert a finn rádió előadásait tantervszerűen állítja össze. Az idegen nyelvű oktatás és földrajztanítás szempontjából nagyon értékesek a rádió előadásai (útleírások, idegen nyelvű elbeszélések).

Utam innen a tornaterembe vezetett. Az intézetnek 2 tornaterme van. Az öltözőben minden gyerek fiókot kap ruhái részére. A tornaóra végén a gyerekek először is a mosdóterembe vonulnak, megmossák lábukat, majd zuhanyoznak. A tanító üvegfal mögül figyeli őket, ott vannak a csapok, melyekkel a hideg és meleg víz keverését szabályozza. Vidáman, csapkodva, mint a madár, élvezik a gyerekek a friss vizet, majd az öltözőbe mennek, ahol minden osztálynak külön törülközőtartó-fogasa van. A tartót a mennyezetig lehet fölhúzni, hogy a közlekedést ne zavarja. Most leengedik, ki-ki megkapja saját törülközőjét és szárítkozás után nekifog az öltözködésnek. Az épület mögött labdarugó és futópálya várja a diákokat, télen felöntik és korcsolya- és jégkorongpályául használják. Hogy a kicsinyek se maradjanak téli testedzés nélkül, az iskola dombjának oldalán szánkó-lefutókat készítenek. A hosszú tél országában nagyon fontos a korcsolyázás és sielés tudománya, hiszen közlekedési eszköznek számít a hótalp és a korcsolya a havas és jeges vidéken, sőt vannak, akik már a város sétányain fölcsatolják a hótalpat és így siklanak a széles, a külső negyedbeli utcák középső sétányán át a tengerpart felé.

Gumival borított padlójú, olaj festésű falú, csillogó, tisztaságtól ragyogó folyosókon haladunk a tantermek megtekintésére. A folyosó két oldaláról nyílnak az osztályok. 100 terem van az épületben, ebből 30 tanterem, 2 énekterem, 2 rajzterem, 2 fizikai előadó, stb. Hatalmas ablakú, napos termek ezek, erős keményfa bútorzattal, dús világítással (6—8 lámpa egy-egy osztályban), látszik, hogy az építésnél, az osztályok berendezésénél, az előadótermek felszerelésénél az állam nem sajnálta a pénzt. Itt is azt tapasztaltam, amit általában gyakran láttam Finnországban. A finnek intézmények létesítése, vállalatok alapítása előtt, hosszas előtanulmányokat folytatnak, külföldre utaznak, hogy a hasonló intézményeket megtekintsék. Előzetes tanulmányozás alapján nagy gyakorlati érzékkel összegyűjtik a leghasznosabb vonásokat és ezek alapján elkészítik a létesítendő intézmény tervét. A *hosszas* tanulmányozás után elkészített terv alapján aztán *rövid* idő alatt felépítik saját intézményüket, amely rendszerint felülmulja a külföldi mintákat. Így készült ez az iskolaépület is, amelyet 1934-ben építettek. Terjedelme 45.000 köbméter. A puszta épület 1.200.000 pengőbe került. Az iskola hatosztályos, fogalmaink szerint egyesíti magában a négyosztályos elemit és a kétosztályos ismétlő iskolát. Mind lányok, mind fiúk látogatják.

Megnéztük a termeket, az előadókat; nagyon szépek, világosak, sok képpel, kísérleti és szemléltető eszközzel vannak felszerelve. Nekünk, magyaroknak nem kell szégyenkeznünk, mert épen Szegeden van ugyanilyen pompás iskolánk, az u. n. mintapolgári. Különbség az, hogy Finnországnak *sok* ilyen korszerű intézete van, *legtöbbje* ilyen.

Felvonóval megyünk fel a felsőbb emeletekre és itt lényeges különbséget veszünk észre. Bizonyos gyakorlati munka (szlöjd folyik a mi

iskoláinkban is. Finnországban azonban minden ismétlő iskolában folyik gyakorlati oktatás. A Kivi-iskola alsó négy osztályához csatlakozó u. n. továbbképző (ismétlő) osztályokban a gyerekek egy keveset ellesnek a praktikus életből.

Egy kis lakásba toppanunk innen hirtelen. Ki lakik itt? Senki. Itt dolgoznak fehér bóbitában, seprővel és portörlő ronggyal a lányok, itt tanulják meg, hogyan kell jövendőbeli lakásukat berendezni és rendben tartani. Ételszag árad a szomszéd helyiségből, 15 gáztűzhely és villanymelegítő körül egy tanítónő vezetésével lányok szorgoskodnak, sürögnek-forognak fehér kötényben, fehér főkötőkben és főzik ebédjüket. Ügyesen felszerelt szekrények, mosogatók egészítik ki a nagy konyhaterem felszerelését. A terem végén éléskamra, másik oldalán kis ebédlő, apró, kedves, négyszemélyes asztalkákkal. Ezeknél fogyasztják el főzött ételeiket, itt tanulnak illendő módon enni. A finnek nagyon szeretik a szépen terített asztalt, a szép tálalást és megkövetelik a villa, kanál helyes tartását a helyes társaságbeli viselkedést. A konyhateremben csak 15 lányka szorgoskodik; míg ők főznek, osztálytársnőik szabnak, varrnak. Egy másik teremben próbababák, varróasztalok, vasalók és varrógépek tömege: ezek segítségével kapják a lányok harmadik leckéjüket a háziasságból.

A fiúk gyakorlati oktatása sokkal nehezebb. Egy kis fúrás-faragásra és asztalosmunkára oktatják őket. Három műhelyben dolgoznak gyalúpadokon, széket, szekrényt csinálnak.

A gyerekek egészségére nagyon vigyáznak, minden évben kétszer megvizsgálja őket az iskolaorvos, mindegyikről külön egészségügyi lapot vezetnek és gondoskodnak gyógyításukról. Az orvos nem tartózkodik állandóan az iskolában, de van ápolónő, aki az előforduló kisebb bajokat orvosolja.

Tandíj nincs, az iskolai oktatás ingyenes. Más ismétlő iskolában sincs tandíj. Általában ugyanez a szellem a többi intézetben is; nemcsak ismétlő iskolákban, hanem még liceumokban (gimnázium) is láttam gyalúpadokat. *A Kivi-iskola nem az idegenek káprázatására készült mintaépület, hanem a finn nemzet gyakorlatias törekvéseinek, korszerű szellemének, magasvonalú iskolapolitikájának egyik megtestesítője.*

Az épület előtt kerek kőlap, négy sarkában négy kőfej jelképezi a négy világtájat, a mindenfelé tekintést. Mintegy hirdetik ezen iskola és a finn iskolaügy törekvéseinek követésre méltó példáját!

*

Finnországban nagy súlyt vetnek a gyakorlati oktatásra. Legcélszerűbb, ha mezőgazdasági oktatását vesszük szemügyre összehasonlítás céljából, mert Magyarország és Finnország egyformán földművelő állam. A finn lakosság 59 %-a földművelő, kb. miként nálunk, tehát a földművelés az ország főfoglalkozása.

A mezőgazdasággal való tudományos foglalkozás már nagyon régi Finnországban. A régi turkui egyetem tanárai már a XVIII. század második felében foglalkoztak mezőgazdasági kérdésekkel, már 140 évvel ezelőtt mezőgazdasági társulatot alakítottak Turkuban, a régi finn fővárosban. Végül, hosszú előkészületek után, 100 évvel ezelőtt egy állami

birtokon megalapították az első mezőgazdasági iskolát, melynek általános jellegű gazdasági tanfolyamai mellett külön birka- és szarvasmarhagondozó tanfolyamai is voltak.

Nem akarok ezen iskolák fejlődésének kérdésével hosszasan foglalkozni, csak hazánk helyzetével való összehasonlítás céljából fogok néhány adatot közölni.

A szegényebb birtokos réteg az olyan iskolákat kedveli, amelyekben az elméleti oktatás a téli hónapokban (5—6 hónap) történik. 30 ilyen iskola van. De a téli iskola csak elméleti oktatást adhat, ezért bevezették a kirándulások és a nyári gyakorlat rendszerét, csakhogy nem iskolákban és diplomás tanítóknál gyakorolnak, hanem ki-ki a szülei birtoka nagyságának megfelelő mintabirtokot választ magának, ott dolgozik. U. i. a gazdaképzésbe az állam bevonta az ország legtapasztaltabb gazdáit, ezeknek birtokain történik a gyakorlati oktatás. 1928-ban 37 ilyen birtokon 673 tanuló gyakorolt. Most a tanítás már egy évig tart: az elméleti tanfolyamok január—április és október—december, a gyakorlati tanfolyamok május—szeptember végéig tartanak.

De a mezőgazdaság igényei növekedtek, ezért norvég mintára egy és fél éves mezőgazdasági iskolákat is létesítettek, majd mezőgazdasági továbbképző iskolákat, amelyekben a mezőgazdaság és nagybirtok vezetését tanulmányozzák mind gyakorlati, mind elméleti irányban, sőt még a szociális tudományokban való képzésre is nagy gondot fordítanak.

Finnország gyéren lakott föld, alig 11 lélek esik egy négyzetkilométerre. Ezért az állam és a szövetkezetek (melyekről még később szó lesz) vándortanítókat és tanácsadókat fogadtak (700 embert), akik bejárják a gyéren lakott vidékeket és évenként 8—10 hetes tanfolyamokat rendeznek. Gondot fordítanak arra is, hogy ezen tanfolyamokon bemutatókat és gyakorlatokat tartsanak. Ezenkívül a nép- és paraszt-főiskolák (számszerint 48) is erőteljesen hozzájárulnak a mezőgazdák képzéséhez. Minden iskolai kerületben a nyár folyamán tanácsadók működnek.

Igyekeznek ébren tartani az érdeklődést és megbecsülést apáik foglalkozása iránt. Így lehetett elérni, hogy Finnország erőteljes iparosodása ellenére sem következett be a falusi lakosság számának csökkenése. Minden népiskola rendelkezik egy darab szántóföld fölött, sok iskolának ezenfelül még iskolai kertje is van.

Ily munka azt eredményezte, hogy 1935—36-ban 52 mezőgazdasági intézetük volt, ezekben 331 tanító és 2119 tanuló dolgozott. Azonban ezenkívül sokkal több speciális intézmény is működött. Vegyük ezeket és eredményeiket szemügyre.

A finnek hamarosan belátták, hogy csupán általános mezőgazdasági irányú iskolák létesítésével nemzeti gazdaságukat nem emelhetik magas színvonalra; ezért már 70—80 évvel ezelőtt megkezdték különleges irányú szakiskolák létesítését. Így 40 állatgondozó képző iskolájuk van, amelyekben 149 tanító vezetésével 1523 növendék dolgozik. Az ilyen iskolákba a népiskolai tanulmányok után léphetnek be a tanulók, azonban előbb legalább egy évi gyakorlatot kell folytatniok valamelyik mintagazdaságban. 280 ilyen mintagazdaságuk van.

A tejgazdaság Finnország nemzeti gazdaságának jelentős részét

alkotja. Ezért külön tejgazdasági iskolák vannak (4 állami iskola, 76 tanulóval), de vannak magánkézben levő és állami sajtkészítő iskolák is. Találunk csikósképző intézeteket, baromfitenyésztés, disznónevelés tanítását szolgáló intézményeket, öt alsófokú kertészeti iskolát, 17 mintakertészetet, háziasszony képzőket, háztartási iskolákat, gazdasági gyakorló intézeteket, mezőgazdasági intézetekhez csatlakozó tanítóképzőket s. i. t. A tanulmányi idő átlag két év. A felsőfokú mezőgazdasági és erdészeti kiképzés a helsinki egyetemen történik. Az erdőgazdasági karnak 47 oktatója van. Most különválik az egyetemtől, önálló főiskolává alakul, pompás és hatalmas épülete már készen áll (875 hallgatója van most a karnak).

Gazdasági egyesületek is oktatják a mezőgazdákat, az egyesületek taglétszáma 275.000. Az állam 1923-ban 9 kísérleti intézetet létesített mezőgazdasági kémiai és fizikai, növénytermelési, állat- és növénynemesítési célokra, azonkívül magellenőrző és magkísérleti állomások keletkeztek. Ennyi gondoskodás láttán nem meglepő, hogy a finnek csodálatos eredményeket értek el a mezőgazdaság terén. Mikor eredményeiket a magyar eredményekkel összevetjük, ne feledjük, hogy a mai Magyarországnak *háromszor annyi* lakosa van, mint Finnországnak és hazánk földjének termékenysége a köves és sziklás finn talajéval *alig hasonlítható* össze. Lássuk eredményeiket:

A gazdasági oktatás ügye *nálunk is* fejlődőben van, így az elemi továbbképző iskolák 20 %-a gazdasági irányú. Azonban nagyon kevés a tisztán mezőgazdasági szakiskola. Van négy felső mezőgazdasági iskolánk 529 tanulóval. A mezőgazdasági középfokú iskoláinkban 1935—36-ban kb. 2100 tanuló járt, míg a háromszorta kisebb Finnországban csak az általános irányú gazdasági iskolákba ugyancsak ebben az évben 2119, tehát több tanuló járt, a különleges tanfolyamokat pedig kb. 4000 tanuló látogatta. Ennek és a finnek laboratóriumi kutatásainak, újító és tanuló szellemének az eredményekben is megvan a nyoma. Legjobb, ha a számokat hagyjuk beszélni, azokról mindenki tudja, hogy nem elfogult rokonszenvvel állítom oda a finn nép munkáját követendő például.

A finnek tejgazdasága világhíres. A finn tej minősége kiváló, mivel tehénbetegségek, tüdővész- és tífuszbacillusok terjesztése, száj- és körömfájás már egy évtizede nem fordulnak elő, a tejet nyers állapotban hozzák forgalomba, miáltal az tápértékét teljesen megtartja. A finnek napi tejfogyasztása fejenként 8 dl. A finneknek másfél millió szarvasmarhájuk van, nekünk csak két millió, bár számarányunk szerint 4—5 millió szarvasmarhával kellene rendelkeznünk. Mi 6 millió kg. vajat exportálunk, bár *több* tehenünk van, ők tíz millió kg.-ot, a finnek 23 millió kg. vajat termelnek, mi *több* tehénnel csak 12 és fél millió kg.-ot. Ők ezenkívül 4 millió kg. sajtot termelnek, kiváló holland sajtmesterek segítségével, mi 4 és fél millió kg.-ot. De nézzük meg a többi számot is. A legtöbb munkát a finnek ma már géppel végeztetik. A fővárosi piacra legtöbben gépkocsin, vagy motorcsónakon hozzák be az árút, a cséplést gép végzi, a járgány ismeretlen, rengeteg a traktor és a teherautó (14.000, nálunk 5000). Mégis a finneknek viszonylagosan több

lovuk van, mint nekünk: 334.000 Finnországban, 885.000 Magyarországon. Ugyanezt elmondhatnók a juhokról és az állattenyésztés minden ágáról. Még csak egy példát említek. A finnek nem állatszépségek, tehénprimadonnák megbámulására rendezik mezőgazdasági kiállításaikat. A szépség csak a hozzá nem értők számára fontos; a finnek azokat az állatokat jutalmazzák, amelyeknek teljesítőképessége munka, utódok, szolgáltatás, kevés takarmányfogyasztás szempontjából a legjobb. Így a tehenek legkiválóbbja egy Ayrshire-i, amely egy évben 9032 kg. tejet adott, pedig az évi finn átlag 2761 kg. Az ilyen tehén megérdemli a nagyaranyat.

A finnek ezen gazdasági eredményeket nagyfokú gyakorlati érzéküknek, északi józanságuknak, tudományos munkájuknak és főképen a szövetkezeti rendszernek köszönhetik. Az egyén nem érvényesülhetett a természet erői ellen vívott harcában: az őstermelő társadalomnak össze kellett fognia. Az egész országot hatalmas szövetkezeti rendszer hálózza be, amelynek tagjai az őstermelők és így az értékesített árú eladási árának mintegy 85 %-át a termelő kapja meg.

Alexis Kivi életének történetéből és a neve emlékére alapított iskola leírásából indultunk ki. Ezen hosszú körséta után térjünk vissza hozzá és életének főművéhez, az első európai parasztregényhez „A hét testvér" című műhöz. E regény a Jukola-testvérek vad fiatalságáról szól. A hét testvér apja halála után nem akar dolgozni: cserkészésre, kalandozásra, kisüstön-főzésre, vadászásra és kegyetlen verekedésekre adja magát. A testvérek kilépnek a falu közösségéből, erdőbeli tanyájukra vonulnak. Megtagadják a nép közösségét, de ekkor a nép is megtagadja őket. Visszautasítják a pap és tanító segítő kezét, de ezután csapás csapásra hull rájuk. Be kell látniok, hogy nem élhetnek elvadult módon, távol a falu népétől, visszatérnek és nekifognak a földmívelésnek és írástanulásnak. Be kell látniok, hogy vadsággal, mívelődés és munka nélkül nem jutnak előbbre.

A hét testvért ábrázoló szobron hét torzonborz alak hétfelé rázza öklét, a szélrózsa minden irányába kiáltanak tele torokkal. Még a legnagyobb veszély közepette sem fognak össze, hanem testvérharcban pusztítják egymást. A csapások kijózanítják őket, szelíd vonásuak lesznek és egymás kezére dolgoznak. Mint Kivi hét testvére, úgy szelídült értelmes összmunkára a finn nép.

Erdődi József.

IRODALOM

Ferdinandy Mihály: Középeurópa. Budapest, 1940. 127. old. Cserépfalvi kiadás.

A nemzeti államok ébredése korában Herder a nemzetek igazi éltető elemét a népiség fejlesztésében látta. Rámutatott a néplélek sajátos megnyilatkozásaira az irodalomban és vallásban egyaránt. Ezt a tételt bővítette ki Humboldt, amikor a népi egyéniség egyik sajátos tartalmi ismérvét a történelemben kereste. A magyar középiskolai Utasítások ennek a meglátásnak értelmében hangsúlyozzák a történelem tanításában az oknyomozó, elmélkedő eljárásmódnak hasznát és szükségességét. Ez teszi ugyanis lehetővé, hogy a magyar és világtörténelem belső összefüggéseit, nemzeti törekvéseinket „sub specie Europae" tudjuk nézni. Történelmünket így felmérve

reálisabban ismerhetjük meg a magyarság európai szerepét, hivatását, sőt súlyát. Ez a történelemértelmezés azonban még korántsem jelentheti az egyoldalú sovinizmusnak kilengéseit, amely sújtásos díszmagyarban jóhiszeműen álmodozik 30 milliós magyarságról, hanem igenis jelenti a történelmi tények tanulságát a Középeurópát összefogó „Magyar Birodalom" szükségességéről. Ennek illusztrálását adja Ferdinandy könyve a magyar történelem egyes korszakaiból.

A népvándorláskori népek életéből igazolja azt a fölismerést, hogy a nagy *magyar táj* mint történeti alakulat akkor játszik irányító szerepet, hogyha a központi hatalmat erős, orgánizáló nép tartja a kezében. Ezt a „birodalmi" hivatást, vagyis a népegységek állampolitikai tömörítését a magyar királyok sokszor sikeresen megvalósították. A középkori kisebbségpolitika józan, humánus alapjait szt. István tette le és — hozzátehetjük a szerző fejtegetéseihez — ha a török-tatár vércsapolás és a Habsburgok sorvasztó törekvése nem jön közbe, a történeti fejlődés meghozta volna a nemzeti államok kialakulása idejére a betelepített népek természetes beolvadását. Az Anjouk céltudatos központi uralma, majd Mátyás imperialista célja hatásosan igazolta, hogy az egységes, öncélú és hatóképes Középeurópának magvát és tengelyét mindig Magyarország jelentette. Felveti még a szerző — a reális adatok tükrében — Báthory István célját, amely férfi szintén hivatva volt ezt az egységes Középeurópát, Mátyás örökségeképen és Mátyás szempontjaihoz hasonló célzattal megszervezni. Kár, hogy Ferdinandy az újszerű meglátásokból kiinduló hipotézisének nem jut el a gyakorlati következtetéseihez, vagy legalább is vártuk volna a Báthory féle nagyszabású és sokatigérő tervezgetésnek teljes felderítését.

A könyv második része személyes élmények során mutatja be, hogyan él a „Magyar Birodalom" fogalma és képe a szomszédaink tudatában. Önképzőköreink történelmi szakosztályai bő és reális, de egyben az átéltség melegétől fűtött adatokat találhatnak ebben a részben a kisebbségi kérdésnek, a magyarság középeurópai lehetőségeinek és a külföld magyarságszemléletének tárgyalásához.

Visy József.

Gyermekvilág. (Budapest, 1939. — Kir. Magy. Egyetemi Nyomda.) Franklin Társulat—Kalász Könyvkiadó R.T. 144 oldal.

Kevés esemény volt még pedagógiai berkekben, amely oly nagy hullámokat vert, mint a zsinórírás megjelenése. Az egységesítő miniszteri rendelet úgy látszott, hogy pontot tesz a vita végére, s már mindenki az írva-olvasás új módszeres felépítésére gondolt, amikor a V. K. M. kiadásában megjelent az új írás abc-s könyve, a Gyermekvilág Angyal János és Dr. Beyer Edéné szerkesztésében. Most derült csak ki, hogy a pár hónapos viszonylagos csendet újabb heves „igazságkeresés" váltja fel pro és kontra.

Érthető idegenkedéssel fogadta mindenki az új könyvet. Legfeltűnőbb volt, hogy sajátságosan új. A betűk elvont ismertetésére kevés időt szentel, a szótagolást szinte csak kisegítő módként alkalmazza, s mindehhez kezdettől fogva értelmes összefüggő szöveget ad. Többen az új nyugati globális módszer körvonalait vélték felismerni. Akik az említett új irányzat irodalmát nem ismerték, eleinte tartózkodók voltak, akik ismerték, azok viszont nem látták benne a rendszer teljes keresztülvitelét.

Az idegenkedés kellős közepén azonban észrevettük, hogy az elvont betűismertetés és a szótagolás háttérbeszorításával hamarosan meglepő eredményt értünk el az olvasástanítás terén. Akarva nem akarva észre kellett vennünk, hogy gyermekeink máról holnapra kis versikéket tudnak, rajzolgatnak, új játékok, mesék tűnnek fel és érdekes, hogy „anyuka is sokszor olvassa a könyvet."

Kénytelenek voltunk megállapítani, hogy a vita eldőlt. Az döntötte el, akire legkevésbbé számítottunk, de mégis legilletékesebb: a gyermek, aki a könyvet megszerette.

Az a tény, hogy a gyermek a negyedik betű megismerésétől kezdve összefüggő, értelmes, képekkel tarkított, játékos szöveget olvasott. Nyilvánvaló volt, hogy a lélektani alaposság — előnyben a régi logikai módszerekkel szemben — az olvasástanítás technikai nehézségein túlsegített bennünket. A régi könyvek „szósalátáinak" száműzése folytán a nyelvezet könnyed, s nem kell időtlen időkig bajlódni a szómagyarázatokkal.

A szövegrészek között lévő szkématikus rajzok és sordíszek mindamellett, hogy nagy szolgálatot tettek az esztétikai nevelésnek, állandóan ébrentartották az érdeklődést és hathatós indítékok voltak a grafikus kifejezőkészség fejlesztésé e is.

Már a betűismertetések kapcsán a gyermek kis történeteket, játékokat olvas és szinte átéli a szöveg tartalmát. Későbbi fokon versbe szedett sorocskák szolgálják az írvaolvasás célját.

A tréfás, könnyed, játékos versek (lásd 45, 49, 57, 73, 87. oldalt) kapcsán a lélek minden területét foglalkoztatva szinte észrevétlenül sajátítja el a gyermek a könyvnélkül való tanulást. Mindezt az értelemnélküli szótanuló irány összes hátrányainak kiküszöbölésével.

A Gyermekvilág teljesen híjján van a tankönyvszerű sajátságoknak. A gyermek lelkét tükrözi vissza. Mondókákat, képeket, meséket, játékokat, találós kérdéseket ad az időszerűség állandó szem előtt tartásával.

Ezek után természetes, hogy a benne rejlő nevelő értékek az egyén tevékenysége folytán lettek szubjektív értékekké.

Még a legkisebb olvasmány is értéket rejt magában. Feldolgozza a Gyermekvilág a régebbi és legújabb magyar gyermekirodalom kincseit. Természetszeretetre (Árvácska; Ragyogj, ragyogj napocska; Gyöngyvirág; Beszélgetés; Katicabogárka), otthon (136. o.), szülő- (72., 6'., 76.), szülőföld- (90., 133., 139. o.), haza- (91., 92. o.) és vallásszeretetre (81., 83., 114. o.) nevel. A társadalmi igazságokat helyesen érzékelteti. Érzelmet nemesít. Harmonikus, nélkülöz minden szélsőséget, szentimentálizmust. E nagy látókört igénylő erkölcsi mozzanatokat a gyermeki léleknek megfelelő egyszerű, könnyen átfogható alakban adja. Az elmélyítendő erkölcsi következmények összegezéséből valóságos nemzetnevelési alap bontakozik ki.

Legbájosabb a következő két olvasmány: Március 15. és Anyák napja. Méltatni felesleges. Ha egyszer dramatizálásra, előadásra került, el nem felejti gyermek és tanító többé...

Az elmondottaknak saját munkánk kapcsán tapasztalt értékessége után pillanatnyilag sem lehetett kétségünk a felől, hogy módszeres szempontból is kifogástalan a Gyermekvilág.

Érdekes újítása az említetteken kívül, hogy a szótagolvasásról szótagcsoportok olvastatása útján jut el a szóolvasásig. Nem veszi át a globális módszert, hiszen nyelvünk fonetikus jellegét tekintve lélektanilag nem teljesen indokolt. A fonomimikai módszert megfelelő keretek között megtartja. Ennek és anyagkiválasztás gyermeklélektani alapokon történt feldolgozásának köszönhető, hogy a könyv mind a városi, mind a falusi iskolák számára egyaránt használható.

Az írástanítás párhuzamosan halad az olvasástanítással. Dr. Beyer Edéné módszeres eljárására épül fel. Az úgynevezett „átmeneti írás" kimarad. Voltak, akik nehezményezték, de a gyakorlat azelőtt és azóta is kimutatta ennek az idegen módszernek teljesen felesleges és időt pazarló voltát.

Az olvasmányok játékosak, meseszerűek, könnyen dramatizálhatók, időszerű-

ség szempontjából tökéletes sorrendet alkotnak és ami módszeres szempontból rendkívül fontos: nincs bennük erőszakolt nevelői vonatkozás és az anyagkiválasztás tekintettel van a tárgyi koncentrációra is.

A felvett anyag bő választékot és csendes foglalkozási anyagot ad. Irásmintái kitűnőek, nyomdatechnikája megfelelő.

Mindamellett, hogy a könyv feltétlenül érték, nem hallgathatók el bizonyos ellenvetések sem.

Vita tárgyát képezte a szótagolás korai elhagyása. Ezt azonban az említett módszeres lépés közbeiktatása és a gyakorlat teljesen megdöntötte. Egyesek szerint a szövegben lévő (beleolvasandó) képek az olvasást megnehezítik. Kísérletek viszont igazolták, hogy ezen keresztül a gyermek hamarabb jut a szókép és a tárgy (fogalom) azonosságának érzékeléséhez. Kicsinyeskedve sorolhatnánk fel egypár véletlen technikai elírást, nyomdahibát is. Ez azonban teljesen felesleges, mert újabb kiadások már részint ki is igazították, s különben sem lényegbevágók.

Összegezve az elmondottakat, a Gyermekvilág mérföldkő lett a népoktatás terén. Igazolják mindazok, kik tanítottak belőle. Új, de nem radikális, régi, de nem maradi; összegezi minden módszer, felfogás előnyeit, teljesen a mai, modern elvek magaslatán áll, s mindamellett jellegzetesen magyar.

Ez minden, amit gyakorlati bírálatul megemlíthettem a V. K. M. által kiadott egyetlen vidéki zsinórírásos abc-s könyvről.

Szvétek Sándor.

Békés vármegye Népművelési Bizottsága, Tantó József vármegyei népművelési titkár szerkesztésében, III. évkönyvét jelentette meg *„Viharsarok napsütésben“* címen. A mű nemcsak Békés vármegye népművelési tevékenységét tünteti fel. A műben foglalt cikkek „A parasztság lélektana“; „A magyar falu lelki, szellemi és erkölcsi arca“; „A magyar falu kívánsága“; „A falukutatás szerepe a népművelésben“; „A magyar népművelés története, szervezete, célkitűzései“; „A közigazgatás a népművelés szolgálatában“; „A szabadidő mozgalom története külföldön és hazánkban“; „Népművelés, szabadidő mozgalom, társadalomszervezés“; „Népművelés és szociálpolitika“; „Miről beszéljünk a népművelési előadásokon“; „Népművelés és az irredentizmus“; „Magyar dal a népművelés szolgálatában“; „Könyvtárak a népművelés szolgálatában“; „Tanító múzeum“; „Háziiparunk a népművelés szolgálatában“; A működedvelő színjátszás feladatai“; „Uj magyar szellemiség felé“; „A magyar iskolánkívüli népművelés (nemzetnevelés) summája“ gazdag, értékes tartalmukkal igazolják azt, hogy az iskolánkívüli népművelés ma már nem ötletszerű tevékenység, hanem céltudatos, állandó, folyamatos tevékenység az egységes nemzetnevelés keretében. A felsorolt értekezések örvendetesen gazdagítják népművelési irodalmunkat. Elismerésre méltó a szerkesztő mély ügyszeretete, amellyel ezeknek az értekezéseknek megjelenését elősegítette s elősegítette a népművelők lelkes táborának az önképzés lehetőségét.

A műben megjelent cikkek egyben kifejezésre juttatják a népművelés nagy szerepét az egységes nemzetnevelésben s ezt a sok munkaterületet, ahová a népművelésnek ma már el kell érnie. Egyben pedig megerősítik a népművelési törvény megalkotásának szükségességét, hogy ezt a nemzetszervező, nemzetmentő munkát végre megszabadítsuk a bizonytalanságtól és a sok gátló körülménytől.

A mű második része, a hivatalos rész Békés vármegye népművelési tevékenységét tükrözi vissza. Szemléltető grafikonokkal mutatja be a vármegye 18 évi áldásos munkásságát. A részleteket az egyes táblázatok tüntetik fel. Különösen érdekes a népművelési előadókról készített táblázat, amely tükörképben adja Békés vár-

megye értelmiségének egyre fokozódó munkavállalási készségét és bekapcsolódását a nemzetvédelmi munkába. Az új idők szavát megérti Békés vármegye értelmisége! Amíg az 1921—22. évi népművelési évadban 16 előadó volt a vármegyében, az 1938—39. népművelési évadban már 1300 lelkes ember vett részt, a szolgálni akarás tudatával és ez az élnitudás többletével a magyarság szolgálatában. A népművelési munkából — a legutóbbi évben is a legnagyobb részt — tanítók (462), a tanítónők (136), a tanárok és tanárnők (156) vállalták. Utánuk következnek a lelkészek (84 protestáns, 79 katolikus) és az emberorvosok (75). A többi számok az egyéb foglalkozású előadókat foglalják magukban. Munkájuk nem máról-holnapra érleli meg gyümölcsét, de a magyar jövő névtelen harcosai lelkesedésének hatásai már is jelentkeznek. Munkájuk és a munkásságukról beszámoló mű biztató ígéret a magyar jövő részére.

Kár, hogy a többi törvényhatóságok Népművelési Bizottságai nem adnak ki hasonló beszámolókat annak bizonyságául, hogy a népművelési titkárok vezetése alatt mily fontos és értékes munkát végez a magyar értelmiség. A népművelési törvény megalkotása ezen a hiányon is segít majd.

H. J.

VEGYES

A pozsonyi magyar gimnázium elmúlt munkaéve.

A felszabadulásunk előtti utolsó esztendőben nekünk, felvidéki pedagógusoknak sokatígérő kapcsolatot sikerült teremtenünk a szegedi nevelői körökkel s kész volt a terv, hogy egymás munkáját a jövőben állandóan figyelemmel kísérjük. A szerencsés történeti fejlődés a határt megszüntette közöttünk, de a kezdeményezés éppen minket kötelez, akiknek olyan lelkesítő érzés volt annak idején a szegediekkel való kapcsolat.

A mai Szlovákiában egyetlen magyar gimnázium van, a pozsonyi; ez derék, hősies nevelői munkát végez és megérdemli, hogy életének minden mozzanatára felfigyeljünk. Eddig is állandóan hallhattunk a „Madách-utcai" fiúkról és leányokról, litografált, de igen színvonalas folyóiratuk, a Pozsony Diák révén, amelyben komoly tanulmányok jelentek meg a magyarság mibenlétéről, a kisebbségben élő magyar fiatalság kötelességeiről s azokról az irodalmi, művészi és tudományos kérdésekről, amelyeknek ismerve őket őrtálló szerepükben megerősíti. A második kisebbségi sorba jutott ifjú magyar lelkek alkotólendületéről tanuskodik az is, hogy az egyik lelkes fiatal tanárnak, Schleicher Lászlónak az elmult, elég mostoha körülmények között lefolyt iskolai évben sikerült megteremtenie az Éneklő Ifjúságot, amely ezév májusában a pozsonyi Városi Szinházban bontotta ki zászlaját. Hangversenye a magyar élniakarás és töretlen alkotnitudás fényes ünnepe volt. Nyugati klasszikusok, Bartók és Kodály gyüjtéséből vett magyar népdalok voltak műsoron s ennek keretében a Királyfi című dalos népi játékot is előadták. Ez az ünnepi matiné 3000 szlovák korona tiszta bevételt eredményezett a gimnázium Segítőegyesületének.

Az önképzőkör a magyarság válságos, nehéz óráiban mindig önmagára talál s csodálattal olvassuk az említett Pozsonyi Diák lapjain és a gimnázium idei évkönyvében is, hogy a pozsonyi ifjúság köre milyen komoly és gazdag tevékenységet fejtett ki. A legjobban az elmélyedő, őszinte hang örvendeztet meg, amellyel ezek a fiatal magyarok életkérdéseiket felvetik és megtárgyalják. Mátyás király emlékének nyilvános üléssel hódoltak és ez az est is a pozsonyi magyarság bensőséges ünnepe

volt. Ugyancsak ezek a lelkes önképzőköri ifjak még találkozót is kezdeményeztek a velük egykorú szlovák ifjúsággal, az I. sz. szlovák gimnázium Vajansky-körével. Ezen a zártkörű esten Ady Endre „A Duna vallomása" című költeményét adta elő egy magyar diák és ugyanazt szlovák fordításban viszont egy szlovák gimnázista. A két kör tanár- és diákelnöke is felszólalt, közben pedig szlovák és magyar népdalokat énekeltek. Amellett tehát, hogy ez a fiatalság kemény öntudattal alakítja ki magában a nyugati bástyán őrtálló magyarság súlyos és fontos hivatását, arra is van gondja, hogy népdalon, irodalmon, a sorsközösség történeti távlatain át egyengesse az utat a Dunavölgyben ezeréve együttélő két nemzet között. A gimnázium Arany János önképzőköre különben együtt dolgozott az egy igazgatóság alatt és ugyanazon épületben működő koedukációs tanítóképző Móricz Zsigmond önképzőkörével. Mindkettőnek vezetője és fáradhatatlan, lelkes irányítója „az ifjúság kérésére" Ráchel (Szalatnai) Rezső volt.

Szomorúbb képet nyerünk, ha az ifjúsági kezdeményezésekről a hivatalos adatokra vetjük tekintetünket. A „Madách-utcai" diákok oly kedves és hangulatos neve mögött sivár a valóság: a csehszlovák uralom utolsó évében nekik elkészített Kecske-utcai épületből kellett ideköltözniök, a volt Szokol, most Hlinka-gárda házába, a „hátsó traktusba, kőpadlós tantermekbe. Az épület szűknek, elégtelennek bizonyult. Ezért le kellett mondanunk a szertárakról is, a könyvtárakról is. Rajztermünk egyáltalában nincsen. Gyüjteményeinket a folyosón szekrényekben helyeztük el." Ezt a hivatalos értesítő mondja. S ez az iskola a hajdan nagyhírű évszázados pozsonyi liceum, kir. kat. főgimnázium és állami főreáliskola egyetlen megmaradt töredéke!

Különben az intézetben tíz osztályt engedélyeztek. Leányokat az első osztályba már nem vettek fel. A tanulók összlétszáma 385, ezek közül 3 német anyanyelvű, a többi magyar. A tanári kar az igazgató és két tanár kivételével magyar nemzetiségű. A gimnáziumban az I.-től mint első élő idegen nyelvet a szlovákot, az V.-től mint második élő idegen nyelvet az ezidei tanévtől már a németet tanítják. Latin a III.-tól van.

Pozsony festőien szép vidéke sok kirándulásra nyujt lehetőséget, de a diákok megnézték a képkiállításokat is, a városi múzeumot és levéltárat.

Az intézet mellett működő Szülői Társulat is tevékeny volt: foglalkozott az intézet ifjúságát érintő összes kérdésekkel, több növendéket tandíj- és menzasegélyben részesített, az év végén pedig 1000 koronát adományozott a szegénysorsú tanulóknak az iskolai kirándulásokon való részvételére.

Az intézeti krónika szomorú adata két tanárnak az állami szolgálatból való elbocsátása. Mivel ennek a kérdésnek hátterét nem ismerjük, érdemileg nem is szólhatunk hozzá, csak szomorúan állapíthatjuk meg, hogy az ilyen mozgalmas idők politikai hullámverése kartársakat szakíthat el kedvelt munkakörüktől.

Ezekben foglalható össze a Madách utcai fiúk gimnáziumának multévi története. Hisszük, hogy mind a tanárok, mind az ifjúság töretlen hittel és buzgalommal kezdik meg az új iskolaévet, hogy helytállhassanak nehéz történeti hivatásukban.

Krammer Jenő dr.

Árpád nyomda nyomása, Szeged. Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

DOMOKOS LÁSZLÓNÉ: A fejlődő gyermek és a tanítástery — — — 145
BODA ISTVÁN: Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása 153
KEMÉNY GÁBOR: Régiek mai szemmel. VI. Kazinczy — — — 170
SOLYI ANTAL: Hogyan neveljük a tanuló fiatalságot gyakorlati pályákra? 174
GÉHER LAJOS: Eredmények a mezőgazdasági népiskolákban — — 178
ERDŐDI JÓZSEF: Finnország iskolái — — — — — — 182

I R O D A L O M.

FERDINANDY MIHÁLY: Középeurópa *(Visy József)*; Gyermekvilág *(Szvétek Sándor)*; TANTÓ: Viharsarok napsütésben *(H. J.)* — — — — 187

V E G Y E S.

A pozsonyi magyar gimnázium elmult munkaéve *(Krammer Jenő)* — — 191

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős számára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.